

**MARCOS AURELIO ZANLORENZI**

**O CUIDADO DE SI E A AUTONOMIA SOB UM OLHAR DA EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação do Programa de Doutorado em Educação, linha de pesquisa: Educação Matemática, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna

**Curitiba  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS**

**Zanlorenzi, Marcos Aurelio**

**O cuidado de si e a autonomia sob um olhar da educação matemática /  
Marcos Aurelio Zanlorenzi. – Curitiba, 2009.  
122f.**

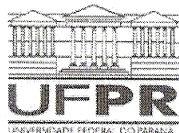
**Inclui referências**

**Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna**

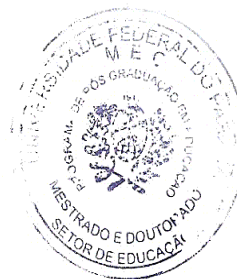
**Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.**

**1. Educação. 2. Matemática - Estudo e ensino. 3. Autonomia. 4. Ética.  
5. Foucault, Michel, 1926-1984. 6. Castoriadis, Cornelius, 1922- I. Vianna,  
Carlos Roberto. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.**

**CDD 371.5**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **MARCOS AURÉLIO ZANLORENZI** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. CARLOS ROBERTO VIANNA, DR<sup>a</sup> CLÁUDIA REGINA FLORES, DR. ALFREDO JOSÉ DA VEIGA-NETO, DR<sup>a</sup> ANA LÚCIA DA SILVA RATTO, DR. GILBERTO DE CASTRO e DR. EMERSON ROLKOUSKI argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **“O CUIDADO DE SI E A AUTONOMIA SOB UM OLHAR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. CARLOS ROBERTO VIANNA		Aprovado
DR <sup>a</sup> CLÁUDIA REGINA FLORES		Aprovado
DR. ALFREDO JOSÉ DA VEIGA-NETO		Aprovado
DR <sup>a</sup> ANA LÚCIA SILVA RATTO		Aprovado
DR. GILBERTO DE CASTRO		Aprovado
DR. EMERSON ROLKOUSKI		Aprovado

Curitiba, 27 de fevereiro de 2009.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Noela Invernizzi**

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Figura 01  
*Materia Prima Lapis Philosophorum.*  
*Alquimia de transformação pessoal.*

**A meus pais Attílio e Zoraide  
e à minha companheira Neusa.  
Verdadeiros portos seguros  
nos momentos de tormenta.**

## **Agradecer...**

Agradecer em um momento como este é sempre correr o risco do esquecimento, na medida em que uma “simples” palavra de apoio, dita de forma apressada na cantina em um momento difícil, um abraço ao final de um seminário complicado, um “puxão de orelha” em um momento de fuga do trabalho podem, muitas vezes, significar o não abandono da caminhada. Assim, para não correr esse risco de esquecimento, meus sinceros agradecimentos àqueles e àquelas que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Contudo, existem algumas pessoas que, pela presença constante, devem ser nomeadas. Assim, meus agradecimentos especiais

- aos meus pais, Atílio e Zoraide, e meus filhos, Giulliano e Giancarlo, pela árdua tarefa da paciência nos não poucos momentos de presença ausente e pelo apoio e carinho incondicionais em todos os momentos dessa caminhada.

- a minha companheira Neusa, cúmplice e parceira na vida, mas também nos momentos de partilha de ideias, muitas vezes divergentes, mas sempre com o objetivo de contribuir com a caminhada.

- ao Carlos, a quem tenho o privilégio de ter como (des)orientador, mas principalmente como amigo, pelo brilhantismo no seu papel de mestre. Afinal, não há cuidado de si, não há autonomia, sem a presença de um mestre.

- a minha querida amiga Marlene Grendel, que também viveu as angústias e prazeres da escritura solitária, pelos momentos de desabafo mútuo que culminavam sempre em palavras de apoio e segurança e funcionaram como elemento de confiança no processo de construção desse trabalho enquanto prática de si.

- ao amigo-irmão Sotero Júnior, pela troca de mensagens provocativas que, muitas vezes sem saber, instigavam-me à releitura e reflexão dos meus autores e dos temas que estava trabalhando, também responsável pela constituição do trabalho como prática de si por meio do elemento correspondência.

- aos Professores e Professoras da Linha de Educação Matemática: Professor Cifuentes, (des)orientador de longa data, desde a especialização e Professoras Maria Tereza Carneiro Soares e Maria Lúcia Faria Moro pelas contribuições nas disciplinas e seminários.

- ao Professor Alfredo Veiga-Neto, à Professora Ana Ratto e ao Professor Emerson Rolkouski pelas importantes contribuições por ocasião do exame de qualificação e por – juntamente com a Professora Cláudia Flores, com o Professor Gilberto de Castro e, mesmo a distância, com o Professor Antônio Miguel – aceitarem participar da banca examinadora.

**Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar,  
experimental, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo  
e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo,  
àqueles para quem, em suma, trabalhar  
mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão,  
pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta.**

**De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse  
apenas a aquisição dos conhecimentos e não,  
de certa maneira e tanto quanto possível,  
o descaminho daquele que conhece?  
Existem momentos da vida onde a questão de saber  
se se pode pensar diferentemente do que se pensa,  
e perceber diferentemente do que se vê,  
é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.**

**Michel Foucault**

**Que possa a morte me apanhar pensando, escrevendo, lendo.**

**Epícteto**

## SUMÁRIO

Lista de Ilustrações .....	vii
Resumo .....	viii
Abstract .....	ix
Agendando encontros .....	01
Opus alchimica .....	10
Nigredo .....	14
Matéria-prima I: Castoriadis .....	16
As dimensões da instituição .....	18
O imaginário: pedra fundamental da criação social e histórica ..	19
Autonomia e heteronomia .....	21
Conjunctio Oppositorum .....	28
Albedo .....	30
Matéria-prima II: Foucault .....	32
O poder disciplinar .....	41
O nascimento do biopoder .....	50
A governamentalidade .....	58
O cuidado de si .....	61
Rubedo .....	79
Primeiro ato: a educação disciplinadora .....	82
Segundo ato: a educação reformista .....	86
Ato final: a pedra filosofal – por uma nova ética .....	92
Considerações: do dito ao indizível .....	107
Notas referentes ao experimento mental .....	109
Referências Bibliográficas .....	118

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 -	Materia Prima Lapidis Philosophorum. Alquimia de transformação pessoal.....	iii
FIGURA 02 -	Ouroboros: cópia de Synosius realizada por Theodoros Pelecanos, 1478, Bibliothèque Nationale, Paris.....	09
FIGURA 03 -	Splendor solis: Salomon Trismosin, século XVI, Museu Britânico, Londres.....	13
FIGURA 04 -	Aurora consurgens: final do século XIV, Zentralbibliothek, Zurique.....	28
FIGURA 05 -	Norton's Ordinali: século XV, Museu Britânico, Londres.....	30
FIGURA 06 -	Nicola d'Antonio degli Agli, 1480, Biblioteca Apostólica Vaticana.....	79
FIGURA 07 -	Nicola d'Antonio degli Agli, 1480, Biblioteca Apostólica Vaticana.....	93



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar as inter-relações entre liberdade, ética e autonomia no contexto da educação. Esses elementos foram processados a partir de duas perspectivas teóricas – Foucault e Castoriadis – aparentemente dissonantes; o que, contudo, não impediu que fossem colocadas em diálogo a respeito dos temas propostos. A possibilidade do diálogo é situada pelo uso de uma metáfora: a alquimia. Cada etapa do trabalho de tese é desenvolvida de forma análoga às etapas do processo alquímico de modo a amalgamá-las tanto alquímica quanto academicamente. O trabalho assim produzido, cotidianamente, – sob o olhar do alquimista/pesquisador (e, portanto, sob o olhar da Educação Matemática) –, acabou por se constituir em uma "prática de si", tal qual definida por Foucault, oportunizando buscas diversas. Dentre as buscas, destacamos aquela que se depara com uma pedra filosofal, aqui entendida como encontro do alquimista/pesquisador consigo mesmo. Como em todo processo de natureza alquímica ou acadêmica, essa busca se caracteriza pela incerteza quanto ao resultado que será alcançado, nunca o caracterizando, seja qual for, como definitivo.

Palavras-chave: Autonomia. Cuidado de Si. Educação. Educação Matemática. Ética.

## ABSTRACT

This work aims at problematizing the interrelations among freedom, ethics and autonomy in the context of mathematical education. These elements were processed from two theoretical perspectives – Foucault's and Castoriadis' – apparently dissonant; what, nevertheless, has not prevented them from dialoguing with each other about the proposed themes. The possibility of this dialogue is situated by the use of the metaphor of the alchemy. Each stage of the work is developed in an analogous way to the ones from the alchemical process in order to be combined not only alchemically but academically as well. The work ordinarily produced \_ under the sight of the alchemist/researcher (and, therefore, under the sight of the mathematical education) \_ turned ultimately into a "practice of transforming oneself", as defined by Foucault, creating opportunity for various searches. Among them, we emphasize the one which finds a philosophical stone, here understood as the meeting of the alchemist/researcher with himself. As in all alchemical or academic processes, this search is characterized by uncertainty as far as its produced result is concerned, never taking it, no matter which one it is, as conclusive.

**Key-words:** Care of oneself, autonomy, mathematical education, education, ethics.

## Agendando encontros

### O Leitor

*Quem o conhece, a este que baixou  
seu rosto, de um ser até um segundo ser,  
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas  
às vezes interrompe com violência?(...)*

*Rainer Maria Rilke*

Se fizermos uma incursão pela história da educação perceberemos que, desde as sociedades antigas até os nossos dias, está permeada de perspectivas teóricas e práticas que se colocam diante de nós, constituindo um panorama de inúmeras vertentes do pensamento educacional. De um modo geral, pode-se dizer que a quantidade de perspectivas encontradas é fruto de muitos debates realizados dentro e entre diferentes estratos da sociedade. Estratos esses de distintos matizes ideológicos que se voltam para a educação a fim de analisá-la, promovê-la ou controlá-la de acordo com os mais variados interesses, que podem ir do mais explícito cinismo até o pretenso virtuosismo do “bem comum”. Contudo, se olharmos atentamente para essa história da educação, observamos que, paradoxalmente, a

(...) educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. (DEACON & PARKER, 2002, p.98)

A educação que temos hoje, portanto, ainda lembra em muito a educação existente entre os séculos XVII a XIX quando, com o surgimento da instituição disciplinar – que consistia na utilização de métodos que permitiam um controle minucioso sobre o corpo das pessoas, através do domínio sobre o tempo, o espaço, os gestos e as atitudes delas – buscava-se produzir corpos submissos, exercitados e dóceis, impondo uma relação de docilidade-utilidade. Como numa linha de montagem,

(...) a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras,

no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; (...) sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra. (...) Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2007, p.125-126)

Embora Foucault não tenha feito uma análise detalhada das escolas, ele as via exercendo um papel fundamental no crescimento do poder disciplinar, na medida em que as compara com as prisões, os hospitais, os quartéis e as fábricas. As referências tradicionais, portanto, parecem corroídas por uma espécie de razão que é fruto da própria maneira pela qual escolhemos nos organizar socialmente, da nossa atual representação de mundo.

Diante disso, a seguinte pergunta poderia surgir: se o sistema está corroído, em crise, afinal de contas como ele se mantém? Podemos encontrar uma possível resposta estabelecendo uma aproximação a Castoriadis quando, tratando da sociedade numa macroperspectiva, afirma que *“o sistema se mantém porque consegue criar a adesão das pessoas àquilo que é. (...) Essa adesão é certamente contraditória: vai junto com momentos de revolta contra o sistema. Mas é, apesar de tudo, uma adesão e não é uma simples passividade<sup>1</sup>.”* (CASTORIADIS, 1981, p.15/16). Nesse sentido, a adesão é uma questão de escolha.

Importante observar que se trata de uma escolha política, na medida em que por vivermos em sociedade – seja ela ocidental, oriental ou tribal – comumente nos é solicitado, a cada instante, a tomar partido entre posições políticas distintas. Nesse contexto, partilho da ideia de Foucault quando afirma que a noção de reforma é estúpida e hipócrita.

Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição do poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (Foucault, 2001c, p.72)

---

<sup>1</sup> Itálicos do autor.

Isso não significa dizer que devemos esperar pela revolução para operacionalizarmos a tão desejada transformação na Educação, mas que devemos encontrar formas de luta que apontem nessa direção. Dessa forma, entendo que a luta específica em torno da educação deve se dar no sentido de buscar uma educação que instrumentalize ações voltadas ao desmantelamento dos mecanismos opressores de poder e pelo combate a heteronomia<sup>2</sup>. A luta pela construção de uma escola em que, contrariamente à ideia de linha de produção, professores e alunos, colaborativamente, porém de forma autônoma, busquem a construção de si mesmos ou, como diria Nietzsche, busquem formar-se a si mesmos.

Acredito que uma escola assim, pode ser viabilizada se tivermos professores formados na perspectiva de uma educação para a autonomia. Não a autonomia da retórica neoliberal, mas a que se opõe verdadeiramente à alienação ou à heteronomia. Dentro dessa perspectiva surge uma questão fundamental, a fim de que possíveis respostas apontem para uma realidade a ser criada: será possível uma educação voltada para a autonomia ainda que, paradoxalmente, imersa em um sistema educacional fundado na heteronomia?

É nesse contexto que a presente pesquisa estabelece como campo de problematização, as inter-relações entre liberdade, ética e autonomia e indaga sobre as formas que podem permear o contexto educacional, a fim de verificar a possibilidade uma formação voltada para a autonomia e a liberdade dos futuros professores, mesmo tendo diante si a grande estrutura desenvolvida para o controle das vidas e subjetividades.

Para tanto, o poema de Rilke, na epígrafe desta apresentação, fornece indícios da opção metodológica escolhida para essa pesquisa. Trata-se de uma reflexão teórica, se por teoria podemos entender “um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado.” (LARROSA, 2002, p.35). Apesar de ser considerada um tipo de pesquisa que dificilmente se enquadra como utilitária ou de aplicação prática, não abdica de sua tentativa de iluminar e modificar práticas.

---

<sup>2</sup> O termo “heteronomia” é aqui utilizado no mesmo sentido que Castoriadis o define, ou seja, como alienação. Oportunamente trataremos desse conceito de forma mais detalhada.

Mesmo apresentando, inevitavelmente, uma aparência abstrata, é indissociável de uma finalidade e de um projeto político.

Mais do que em qualquer outro domínio, a ideia de teoria pura é aqui ficção incoerente. Não existem lugar e ponto de vista exterior à história e à sociedade, ou “logicamente anterior” a estas, onde nos pudéssemos situar para fazer sua teoria – inspecioná-las, contemplá-las, afirmar a necessidade determinada de seu ser-assim, “construí-las”, reflexionar ou refleti-las em sua totalidade. Todo pensamento da sociedade e da história pertencem em si mesmo à sociedade e à história. Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja seu “objeto”, é apenas um modo e uma forma do *fazer* social-histórico. (CASTORIADIS, 2000, p.13)

Portanto, podemos dizer que o termo teoria, aqui, significa “algo como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido. [Os autores aqui escolhidos foram]<sup>3</sup> selecionados porque ‘dão o que pensar’, porque permitem ‘pensar de outro modo’, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas.” (LARROSA, 2002, p.35).

Assim, o que ofereço a um possível leitor que se aventure a “baixar seu rosto” sobre esse texto, é o itinerário de uma reflexão que, da mesma forma que “alterou meus traços”, transformando minha vida, oportunize a esse leitor também deixar-se transformar por ele. Como nos diz Castoriadis,

ao contrário da obra de arte, aqui não há edifício terminado e por terminar; tanto e mais que os resultados, importa o trabalho da reflexão e talvez seja sobretudo isto que um autor pode oferecer, se é que ele pode oferecer alguma coisa. A apresentação do resultado como totalidade sistemática e burilada, o que na verdade ele nunca é; ou mesmo do processo de construção – como é tão frequentemente o caso, pedagógica mas falaciosamente, de tantas obras filosóficas – sob forma de processo lógico ordenado e controlado, só reforça no leitor a ilusão nefasta para a qual ele, como todos nós, já tende naturalmente, de que o edifício foi construído para ele e doravante basta habitá-lo se assim lhe apraz. Construir catedrais ou compor sinfonias não é pensar. A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la em seus próprios ouvidos. (CASTORIADIS, 2000, p.12)

Considerando que essa pesquisa busca trabalhar fundamentalmente com as inter-relações entre liberdade, ética e autonomia, problematizando como essas relações podem se dar no contexto da educação, compreendo ser importante que se explicitem alguns significados e, conseqüentemente, algumas formas de utilização desses elementos, em contextos distintos.

---

<sup>3</sup> Interpolação minha.

Sigamos, então, o itinerário estabelecido no agendamento de encontros com os diferentes autores com quem vamos dialogar ao longo deste texto, a fim de nos aproximarmos desses significados e de suas utilizações. É preciso deixar claro que devido à interdependência existente entre os elementos escolhidos, talvez não seja apropriado que sejam tomados isoladamente. Contudo, em determinados momentos esses elementos aparecem de forma isolada apenas no sentido de melhor caracterizá-los. Para tanto, optei por trilhar um caminho do qual tentarei destacar fragmentos para construir algumas imagens relacionadas à questão da ética e, por extensão, da liberdade e da autonomia bem como na relação de tais elementos com a educação. A primeira imagem que tento construir gira em torno da aproximação dos conceitos de autonomia, heteronomia e liberdade na perspectiva de Castoriadis. Porém, para isso, foi necessária também uma aproximação a conceitos complementares como “imaginário” e “instituição”.

A segunda imagem busca retomar os princípios pelos quais Foucault problematizou o poder disciplinar, o biopoder e a questão da governamentalidade, a fim de compreendermos o momento de mudança teórica do ser-poder para o ser-consigo que gira fundamentalmente em torno daquilo que ele considera como sendo um enunciado fundamental da cultura antiga: o cuidado de si, na medida em que

(...) desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) *para* ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”<sup>4</sup>, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 98)

A terceira imagem busca, por meio de um “experimento mental”, colocar Foucault e Castoriadis frente a frente em um diálogo a respeito de alguns modelos educacionais de formação de professores para, finalmente, estabelecerem uma perspectiva diferente, fundada numa nova ética.

Acredito que essas imagens, construídas por meio do diálogo estabelecido neste agendamento com os autores aqui convidados, podem nos fornecer uma boa compreensão de como a ética e, conseqüentemente, a autonomia e a liberdade

---

<sup>4</sup> FOUCAULT, in RABINOW, P. (ed.). *The Foucault reader*. New York: Pantheon, 1984.

podem configurar diferentes sociedades em diferentes épocas mostrando, com isso, a possibilidade de perspectivas diferentes daquelas já instituídas.

Esse processo de agendamento de encontros assemelha-se muito ao processo alquímico. Assim, a alquimia, aqui, foi pensada como uma forma de moldura para o trabalho; uma moldura metafórica que pretende evocar para o leitor algumas circunstâncias pouco usuais nos trabalhos acadêmicos no campo da Educação – ao menos naqueles a que temos tido acesso. Toda metáfora mobiliza os universos conceituais ou bibliotecas referenciais dos leitores que a ela têm acesso. Desse modo, ao introduzir a alquimia em nosso discurso, provocamos um certo ruído – que tanto pode permanecer como pano de fundo, quanto pode tender a ficar insuportável, dependendo das referências mobilizadas pelo leitor – resultante do choque entre pontos de vista mais, ou menos, científicos ou acadêmicos; mais, ou menos, dentro do costumeiro ou adequado às formalidades. A metáfora da alquimia também pretende sublinhar que a aparente impossibilidade de diálogo entre autores considerados não miscíveis é, na verdade, o resultado da submissão a um modo de pensar que determina e conforma o que já está dado.

A alquimia foi definida, pelo monge Ferrarius, como a ciência dos quatro elementos – Fogo, Ar, Terra e Água – e sua prática consiste em conseguir que esses elementos se convertam uns nos outros. Da mesma forma, aqui, os quatro elementos – Ética, Liberdade, Autonomia e Educação – serão como que processados através das técnicas alquímicas, na busca da chamada Pedra Filosofal – aqui entendida num sentido mais amplo, como encontro do alquimista consigo mesmo. É preciso deixar claro, com isso, o caráter de busca, sem a certeza do resultado a ser alcançado.

Entretanto, para esta caminhada, em alguns momentos, talvez seja importante sair da estrada principal e buscar por atalhos, por desvios, ora margeando, ora se afastando dela e, até mesmo, seguindo em direção contrária a ela, mas de tal forma que se possa também olhar a grande estrada, construída com o sedimento acumulado das experiências humanas, buscando compreender e interpretar os desvios como uma ruptura a se experimentar para, enfim, retornando à grande estrada, socializar as novas descobertas, subvertendo seu leito principal, de



forma a corrigi-lo ou discutir seu curso. Ou ainda, sendo atropelado por ele para, caso se sobreviva, encontrar outros caminhos marginais e seguir na caminhada. No dizer do grande poeta espanhol Antonio Machado: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”<sup>5</sup>.

Fica, portanto, o alerta a um possível leitor, de que se caminhará por trilhas e sendas à margem da via principal, mas que nada se quer inventar. Apenas se propõe um convite à caminhada, através do ressoar de vozes dos diferentes autores que, vencendo o espaço e o tempo, participam desse encontro.

Uma escolha como essa, contudo, não pode estar isenta do risco de padecimentos. É semelhante ao primeiro estágio do processo alquímico, o nigredo, no qual a matéria é cozida até se incandescer para, então, livrar-se das impurezas na forma de nuvens de chumbo. Momento em que se corre o risco de autoenvenenamento e morte, ou de desistência do alquimista. Por outro lado, não se deve encarar o processo como uma caminhada masoquista e sem aurora, mas sim como uma busca de um sentido para a vida. Uma busca de um sentido maior para o “estar no mundo”.

É por isso que a alquimia, apesar de guardar proximidade com práticas arcaicas metalúrgicas de mineiros e ferreiros bem como a práticas mágico-ritualísticas dos curandeiros, também se institui a partir do desejo de gerar uma sabedoria que não seja capaz de explicar “apenas” o mundo que a rodeia, mas de compreender o porquê do Ser Humano nesse mundo. Essa é a busca do alquimista quando relaciona a purificação dos metais e a sua alma, ambos como frutos do *opus alchimica*.

Essa relação do alquimista com a Grande Obra está diretamente relacionada com sua vivência sócio-cultural, impossibilitando, portanto, que suas conclusões sejam tomadas como “verdades” irrefutáveis. Contrariamente, constituem-se como caminhos percorridos solitariamente e que podem ser aceitos ou refutados por outros alquimistas, sem, no entanto, que esses invalidem aqueles

---

<sup>5</sup> Caminhante, não há caminho, faz-se o caminho ao andar. Minha tradução.

caminhos. O importante é que, após a longa e solitária caminhada de estudos, resultado da manipulação de uma grande quantidade de matéria, o alquimista encontre a Pedra Filosofal, na medida em que, nas fases, nos procedimentos, na experimentação dos materiais está contida a metáfora para o encontro do alquimista consigo mesmo.

Assim, aqui não se busca produzir métodos, fórmulas ou receitas, mas tatear o caminho de novas trilhas, segundo a minha vivência singular e única, mas orientado aqui e ali pelas pegadas deixadas por esses antigos alquimistas.





Figura 02

Ouroboros, o dragão que come a sua própria cauda, simboliza a natureza cíclica e eterna do universo ("desde o Um para o Um"). Aqui, como acontece sempre na arte alquímica, o colorido forma parte da mensagem: o verde é a cor da iniciação; o vermelho se associa com o objetivo da grande obra. (ROTA, 1996, p.32-33)

Cópia de Synosius realizada por Theodoros Pelecanos, 1478, Bibliothèque Nationale, Paris.



## Opus alchimica

Uma possível origem para a alquimia, considerada por boa parte da literatura sobre o assunto, afirma que ela pode ser encontrada nas relações do homem arcaico com seus rituais de minerador, de metalurgista. Através da crença de que os metais brotam da terra tal qual os fetos crescem e nascem dos ventres das mulheres, estabeleceu-se uma relação entre a alquimia e a medicina arcaica que, pela manipulação de diferentes substâncias, buscava a longevidade e, até mesmo, a imortalidade. Entretanto, “se a alquimia tem uma origem nas técnicas arcaicas mágico-ritualísticas dos curandeiros, mineiros e ferreiros, ela só pode instituir-se, como tal, a partir de uma sabedoria que procura compreender a relação anímica do homem com a matéria. Entenda-se como “sabedoria” um corpo de doutrina que tem um autor – o sábio – e traz consigo a marca da individualidade e circunstância desse autor.” (VARGAS, 2001, p.18-19).

É nesse sentido que se pode dizer que o alquimista não é apenas um artesão ou um curandeiro, mas um sábio na busca dos princípios que regem a realidade, visto que a própria alquimia emerge do despontar da consciência humana.

Apesar dessa provável gênese, muitos autores acreditam que as origens tenham se perdido durante o movimento histórico, o que provoca um sem número de abordagens especulativas. De qualquer forma, o termo “alquimia” parece ter surgido na Grécia antiga e tem origem na palavra *Chemeia* que, por sua vez deva ter dado origem ao termo árabe *Kimiya*, prefixado pelo artigo *Al*.

Duas possíveis raízes são atribuídas à origem da alquimia. Uma delas, egípcia, de ordem sagrada, ligada à análise da influência provocada pelas mudanças de cor dos metais, quando da sua manipulação na busca do divino. A outra, grega, vinculada às artes metalúrgicas, que lhe atribuíam um caráter prático. Existe ainda uma terceira raiz, ainda pouco considerada, mas que se acredita tenha sido a partir dela que a alquimia tomou forma de doutrina: os alexandrinos.

É entre os povos helenizados que, pela primeira vez, a teoria grega da matéria será usada para justificar a prática da transformação dos metais. Esta tentativa de penetrar nos segredos mais íntimos da matéria é o que vai diferenciar a prática alquímica de uma simples prática metalúrgica, e é por esse motivo que autores como M. Berthelot e J. Hopkins consideram os alexandrinos os primeiros verdadeiros alquimistas. (ALFONSO-GOLDFARB, 2001, p.40-41)

Assim, se por um lado não podemos determinar com certeza as origens da alquimia, por outro, isso não deve constituir um problema, na medida em que esse não é objeto desta pesquisa. Assim, àquilo que nos propomos, basta que saibamos que essa ciência começou a se constituir por volta do século III a. C. em Alexandria, verdadeiro centro de resgate das tradições gregas, pitagóricas, platônicas, estóicas, egípcias e orientais.

Para compreendermos um pouco mais sobre a alquimia, torna-se importante, primeiramente, analisarmos algumas ideias que são comumente difundidas a respeito dela. A primeira se refere à sua ligação com a química moderna. A maioria dos textos a considera uma predecessora imatura, empírica e especulativa da química. Quanto a isso, podemos encontrar vários relatos de um tipo de química mesclada com ideias religiosas e com práticas médicas arcaicas. Por outro lado,

rompendo com a interpretação convencional de tipo historicista e evolutivo (que supõe ser o saber um único movimento contínuo, cumulativo e progressivo rumo à verdade e onde o passado ou é erro ou atraso ou mera preparação do futuro), Ana Goldfarb demonstra a impossibilidade teórica e histórica de tomar a Química como fruto de um desenvolvimento “científico” da Alquimia. Entre ambas há diferença e ruptura fundada na diferença entre um saber definido pela filosofia natural mecanicista e quantitativa. (CHAUÍ, 2001, p.12)

Outra ideia muito difundida está na crença de que o único objetivo da alquimia seria a transmutação de metais comuns em ouro. Entretanto, a alquimia não se resume a uma arte que busca exclusivamente essa transmutação. Apesar de o processo de transmutação se constituir como uma parte fundamental no processo daquilo que é chamado de Grande Obra – o *Magnun Opus* –, não é seu objetivo final. Ao contrário, a alquimia busca uma realização espiritual através da busca pelo conhecimento do centro de todas as coisas. Através do processo alquímico, o alquimista busca uma mudança profunda de consciência a fim de que ela passe do

nível da percepção cotidiana (chumbo) a um nível especial de percepção (ouro) que o permita penetrar profundamente nos segredos da natureza.

A Grande Obra consiste, principalmente, em que o homem, acreditando em si mesmo, compreenda a realidade e tenha controle absoluto de todas as suas faculdades a fim de construir o seu futuro. É a emancipação da sua vontade que vai lhe assegurar esse domínio sobre si. Para isso, a primeira tarefa do alquimista consiste na busca daquilo que é chamado matéria-prima. O fato de tradicionalmente ser chamada de Pedra dos Filósofos, pode nos dar uma ideia da importância dessa substância que, transformada e aperfeiçoada pela arte, acaba por se converter na Pedra Filosofal.

Para que isso aconteça, o alquimista deve inicialmente preparar o fogo secreto – fogo natural – denominado Primeiro Agente. Em seguida, a matéria-prima e o Primeiro Agente são misturados e umedecidos com o orvalho. Essa mistura é colocada em um recipiente hermeticamente fechado e levado ao forno de Artenor – o forno dos Filósofos. O fogo exterior estimula o fogo interior e os dois princípios contidos na matéria-prima atuam um sobre o outro cozinhando-se mutuamente, passando por um processo de corrupção e putrefação e, com isso, perdendo suas formas primitivas, até serem convertidos em uma forma única e melhor, em água viva e eterna, até tudo se dissolver no nigredo líquido. Esse negrume é o primeiro sinal de que se está no caminho certo. Daí a máxima dos alquimistas: “não há geração sem corrupção”.

Com o final da etapa do negrume, surge uma umidade metálica, chamada de Mercúrio dos Sábios que se volatiliza no interior do recipiente e, após mergulhar novamente na mistura, emerge purificado. Aumentando-se, então, lentamente o fogo externo, as partes secas começam a se dissolver, fazendo surgir um grande número de belas cores. Ao final dessa etapa, aparece uma brancura inigualável, o albedo, momento em que se pode afirmar que a mistura já pronta para resistir ao calor do fogo, a fim de atingir a última etapa, o rubedo, na qual se retomam as operações da primeira etapa, porém com um novo significado, atingindo a perfeição final de onde nasce a Pedra Filosofal.



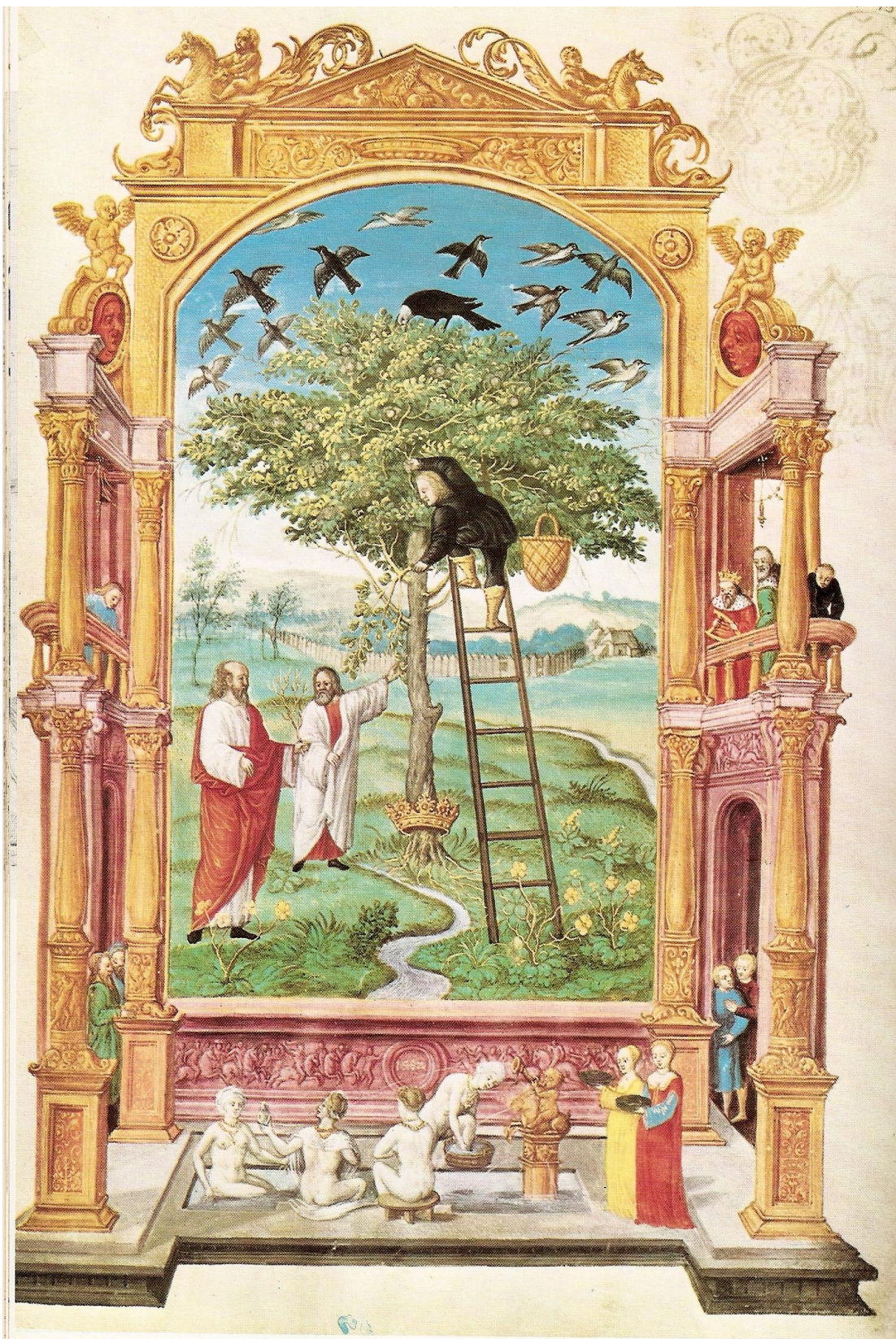


Figura 03

Todos os mitos greco-romanos se prestam a interpretações alquímicas. Aqui temos a Enéias, como no Livro VI da *Enéida* de Virgílio, pegando o Ramo Dourado que lhe permitirá atravessar o Inferno sem sofrer nenhum percalce. (...) A árvore é a Árvore da Vida dos alquimistas. As três figuras [no centro da tela] (...) vestem roupas alquímicas de cor negra, branca e vermelha. Os pássaros da sublimação voam na parte superior. O corvo com a cabeça branca indica que do negro (negrume) surgirá o branco. (ROTA, 1996, p.47-48)

Salomon Trismosin, *Splendor solis*, século XVI, Museu Britânico, Londres.



## NIGREDO

*No caos, (...) existe in potentia a mencionada substância preciosa sob a forma de uma “massa confusa” dos elementos reunidos. Este é o motivo pelo qual a razão humana deve aplicar-se com diligência (...), a fim de poder transportar o nosso céu para a realidade (...).*

*Cristophorus Parisiensis*

Associada à cor negra, à cor do chumbo, a palavra nigredo é comumente utilizada na alquimia para designar o que é pesado, difícil e que causa sofrimento. O primeiro passo do trabalho alquímico é, portanto, travar conhecimento com um lado sombrio. É comum, nesse enfrentamento com o desconhecido, que o alquimista seja acometido de depressão e melancolia que acabam por levá-lo ao abandono da ação. O primeiro passo rumo à Grande Obra, portanto, é um mergulho para o desconhecido.

Um mergulho que, no entanto, provoca a emersão de uma série de elementos que parecem expressões de imagens vistas em sonhos. Na alquimia clássica, essa emersão se devia aos gases tóxicos que vinham à tona pela manipulação do chumbo. O processo era de tal ordem de complexidade que alguns alquimistas simplesmente enlouqueciam. Entretanto, para além de todas as dificuldades, nenhum processo alquímico pode ser realizado sem que o alquimista passe por esses momentos de incubação e introversão.

Dessa forma, é com a “matéria primeira” no caos inicial, em que todos os elementos estão misturados, que se inicia o processo alquímico. Fogo e água são usados para separar os elementos da matéria-prima, a fim de serem conhecidos para que depois, purificados da confusão inicial, possam ser unidos novamente enquanto opostos, como *conjunctio oppositorum*.

A escolha por trabalhar a obra de Castoriadis nessa etapa do processo alquímico que se constitui esta pesquisa, deu-se, primeiramente, pelo desafio de travar conhecimento com uma espécie de “lado sombrio” de, para mim, novos



constructos e o que, por diversas vezes, me fez pensar se não deveria abandonar esse mergulho para o desconhecido. Ao mesmo tempo, da mesma forma que os antigos alquimistas, eu sentia que necessitava passar por esse processo, visto que esse mergulho no “caos” dos seus conceitos faria com que alguns emergissem, a fim de que pudessem ser decifrados e utilizados, posteriormente, nas demais etapas do processo alquímico.

E assim foi feito. É nesta etapa, portanto, que mostraremos como estavam misturados alguns dos principais elementos necessários para a busca da Grande Obra, ou ainda, como estavam relacionados, sob a ótica de Castoriadis, elementos como a autonomia, a heteronomia, a liberdade, a instituição, o simbólico e o imaginário.

## Matéria-prima I: Castoriadis

Um pensador singular e multifacético que, exatamente por isso, se caracteriza como de difícil classificação. Característica essa que se manifesta por meio de uma obra de caráter multidisciplinar, na qual se integram análises de perspectiva filosófica, psicanalítica, política, linguística e sócio-histórica, enfim, análises sobre aquilo que ele chamou de pensamento herdado.

Assim foi Cornelius Castoriadis, nascido em Istambul em 1922 – antiga Constantinopla – criado em Atenas e radicado em França. Um dos principais pensadores marxistas que, por meio de sua crítica, rompe com a burocracia totalitária stalinista russa, porém, sem se render aos argumentos da direita.

Pode-se dizer que a ideia de autonomia surge já na aurora do trabalho de Castoriadis, devido a sua constante preocupação com a possibilidade de uma sociedade autotransformável ou, dizendo de outra forma, com sua preocupação com a questão revolucionária da sociedade. Portanto, essa ideia não aparece apenas como uma ideia filosófica ou epistemológica, mas como uma ideia essencialmente política (CASTORIADIS, 2002b, p.436). Mas, de onde, afinal, veio essa preocupação?

Em dezembro de 1944, a Grécia passou por um momento em que havia uma grande possibilidade de o Partido Comunista – de tendência stalinista – assumir o poder político, visto que tinha ao seu lado a força das massas. Por esse motivo – o fato de as massas estarem com o partido – muitos acreditavam que se tratava de uma revolução. Castoriadis vai dizer que não,

(...) pois essas massas são dirigidas, de maneira precisa, pelo partido stalinista: não há criação de organismos *autônomos* de massas – organismos que não recebam suas diretrizes de fora, que não estejam submetidos à dominação e controle de uma instância à parte, separada, partido ou Estado. Questão: quando é que começa um período revolucionário? Resposta: tão logo a população forme seus *próprios* órgãos *autônomos* – logo que ela entre em atividade para dotar-se a si mesma de suas formas de organização e suas normas. (CASTORIADIS, 2002b, p.437)

Quando trata de organismos autônomos, Castoriadis se refere à revolução russa de 1917, na qual era possível encontrá-los nas formas dos soviets e das

comissões de fábrica. Ora, mas se esses órgãos existiam na Rússia de 1917, porque a revolução acabou “degenerada”? Para ele, uma revolução deixa de ser revolução exatamente quando seus órgãos autônomos são eliminados ou domesticados, subjugados, ficando apenas como elementos decorativos do processo pós-revolucionário e foi isso que aconteceu na Rússia após 1917.

Portanto, se uma nova sociedade deve surgir da revolução, ela só pode ser constituída com base no poder dos organismos autônomos da população, estendido a todas as esferas da atividade e da existência coletivas: não apenas à “política” em sentido estrito, mas à produção e economia, à vida quotidiana, etc. Ou seja, autogoverno e autogestão (...), assentando-se na auto-organização das coletividades envolvidas. (CASTORIADIS, 2002b, p.438)

Mas essa auto-organização da sociedade passa a ter algum sentido quando combate efetivamente todas as esferas integrantes da instituição heterônoma da sociedade, como, por exemplo, o sistema educativo, que é o que nos interessa nesta pesquisa e que será abordado em momento oportuno. É preciso ficar claro que quando Castoriadis fala sobre a constituição de uma nova sociedade, não significa que se deva começar tudo do zero e que o seu processo de auto-organização se dará de forma repentina, do dia para a noite. Mas que tal sociedade deve constituir organismos que coloquem em questão não apenas todas as condições da vida social dessa sociedade, como também a si mesmos, na medida em que “não há nada que possa, por princípio, estar excluído da atividade instituinte de uma sociedade autônoma.” (CASTORIADIS, 2002b, p.438).

Pode-se perceber, assim, que os conceitos de autonomia e heteronomia passam pela centralidade das preocupações da obra de Castoriadis. Mas, afinal, o que é autonomia e heteronomia para ele? Vamos tentar elucidar<sup>6</sup> esses termos nesta etapa do processo alquímico, primeiramente, separando do “caos” inicial de sua obra os seus elementos principais, a fim de conhecê-los, para depois uni-los novamente e compreendermos como eles atuam na constituição da autonomia e da heteronomia.

---

<sup>6</sup> Aqui utilizo o termo “elucidação” da mesma forma que Castoriadis, como sendo “o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam.” (CASTORIADIS, 2000, p.14).

## **As dimensões da instituição**

Apesar de o termo “instituição” ter uma longa história e, de um modo bastante específico, ter sido utilizado por Durkheim como objeto da sociologia, o que se percebe é que, de um modo geral, a noção de instituição é comumente confundida com a noção de organização, de estabelecimento. Pode-se dizer que foi Castoriadis quem, primeiramente, tenta acabar com essa “confusão” definindo “instituição” como sendo “(...) uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário.” (CASTORIADIS, 2000, p.159).

Por pertencermos ao mundo natural, por sermos inerentes à natureza física e biológica, ela nos impõe certas necessidades vitais. São essas necessidades, relativas à nossa sobrevivência, individual e/ou coletiva, que a componente funcional da instituição deve atender. Contudo, reconhecer a funcionalidade das instituições não significa que estas se reduzam àquela. Contrariamente, para Castoriadis, a instituição se constitui também por sua dimensão simbólica. Em suas próprias palavras, “tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais e coletivos (...), os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.” (CASTORIADIS, 2000, p.142).

Pode-se perceber como, para Castoriadis, a dimensão simbólica se apresenta como ineliminável, na medida em que determina muitos aspectos da vida em sociedade. Contudo, apesar disso, o simbólico não se explica por si mesmo. Subsiste no simbólico algo fundamental na constituição da instituição, algo que não é do âmbito do simbólico: trata-se do imaginário, e que trataremos a seguir. Por hora, importa compreendermos que a instituição pode ser tanto um conjunto de normas, como qualquer atitude suficientemente recorrente, pertencentes ao imaginário de um grupo social, que tem como função regular a ação social deste grupo.

## O imaginário: pedra fundamental da criação social e histórica

Aquilo que, a partir de 1964, denominei o imaginário social – termo retomado depois e utilizado um pouco a torto e a direito – e, mais genericamente, o que denomino o imaginário, nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sob este título. Em particular, isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como “imaginário”: o “especular”, que, evidentemente, é apenas imagem *de* e imagem refletida, ou seja, *reflexo*, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (*eidolon*), ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, e sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação *ex nihilo*. Aqueles que falam de “imaginário” compreendendo por isso o “especular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem *de* alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem *de*. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos. (CASTORIADIS, 2000, p.13)

É dessa forma que Castoriadis traz, pela primeira vez, o conceito de “imaginário” no seu livro “*A Instituição Imaginária da Sociedade*”. Ao longo da obra, contudo, ele retoma o conceito e mostra porque se constitui como um dos conceitos-chave para a compreensão do seu projeto de autonomia, também chamado de projeto revolucionário. Embrenhando-se no labirinto de relações entre o simbólico e o imaginário, Castoriadis conceitua o imaginário como sendo a (...) “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram.” (CASTORIADIS, 2000, p.154). Trata-se, aqui, do imaginário último ou radical, ou ainda, poderíamos chamar de imaginação criadora.

Independentemente de nomenclaturas, o importante é termos em mente que, quando falamos de imaginário radical, não estamos tratando de imagens, mas de uma capacidade criadora considerada por Castoriadis como uma característica, na forma individual ou coletiva, inerente ao ser humano. Cabe destacar que Castoriadis distingue essa capacidade criativa, do processo de descoberta e de produção, na medida em que, na descoberta, estamos tratando de algo que “já era”, de algo que já existia e, no processo de produção, nos referimos à cópia de algo também já existente. Esses dois casos nos mantêm, segundo Castoriadis, no âmbito da *techné*, enquanto que o processo de criação, semelhante à Arte quando cria um poema ou uma sinfonia, por exemplo, nos remete à esfera da *poiésis*.

Castoriadis considera essa capacidade criadora como sendo algo essencial e inalienável dos seres humanos. Nas suas palavras: “a racionalidade e a lógica, na forma funcional, caracterizam todos os seres vivos. Mas o que faz a essência do homem, precisamente, é a imaginação criadora”(CASTORIADIS, 1992a, p.90). É o imaginário, portanto, que constitui novos sistemas de significados e significantes, fazendo com que a história se movimente. De outro modo: é o imaginário de cada época ou de cada sociedade considerada, elemento fundamental do simbólico, que vai possibilitar a criação de novos sistemas de significados e significantes.

Contudo, fundado no imaginário radical, encontramos o imaginário efetivo, também chamado de imaginado, que é o produto do imaginário radical e se constitui naquilo que Castoriadis vai chamar de “magma” de significações imaginárias sociais atuantes e em uso por uma determinada sociedade. Como cada sociedade se caracteriza por seu conjunto de significações que estabelecem a sua identidade e essas significações são efetivas e operantes, então é baseado nesse conjunto de significações que agem, pensam, enfim, vivem os seres humanos pertencentes àquela sociedade. É nesse sentido que Castoriadis vai dizer que essas significações, formadas pelo imaginário efetivo, são mais reais do que o próprio real, pois é em torno dela que ocorre o processo de cristalização de rituais, atos, normas e regras sociais. Assim, da mesma forma que não é possível conceber a história, o *fazer* histórico, fora do imaginário radical, também não é possível a existência do mundo social, fora das significações do imaginário efetivo, na medida em que

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações *existem*, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o *imaginário efetivo* (ou o *imaginado*). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seus simbolismos, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade”. (CASTORIADIS, 2000, p.177)

Portanto, é no imaginário efetivo que é tecido um componente do simbólico indispensável para o pensar e o agir, chamado por Castoriadis de componente “racional-real”. É o imaginário efetivo, portanto, que estrutura a forma de ver, de viver, de existir, de educar os indivíduos, de se relacionar com o mundo, de uma sociedade em uma determinada época.

## Autonomia e heteronomia

A fim de compreender o que é uma sociedade autônoma, Castoriadis entende que, em primeiro lugar, é necessário precisar do que se trata quando se fala em indivíduo autônomo. Para tanto, ele vai trabalhar com duas possíveis interpretações para a máxima freudiana da psicanálise: “Onde era o Id, será o Ego”. Em um sentido amplo podemos relacionar o Ego ao consciente geral e o Id ao inconsciente, que é o responsável pelas pulsões e pelos instintos. Baseado nisso, Castoriadis vai trabalhar uma primeira interpretação para a frase de Freud: “O Ego deve tomar o lugar do Id – isso não pode significar nem a supressão das pulsões, nem a eliminação ou reabsorção do inconsciente. Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de *instância de decisão*.” (CASTORIADIS, 2000, p.123).

Dessa interpretação, Castoriadis vai construir um primeiro conceito de autonomia individual, como sendo “o domínio do consciente sobre o inconsciente. (...) o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant. (...) Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesma, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu.” (CASTORIADIS, 2000, p.123-124).

Mas, a qual “outro” estaria se referindo Castoriadis? Para ele, não se trata de um outro qualquer, desconhecido, mas de um outro em mim, ou ainda, do discurso de um outro que está em mim. Trata-se do discurso do inconsciente. Um discurso que representa todas as influências, todos os depósitos (de desejos, de expectativas, etc.) que o indivíduo recebeu socialmente desde sua concepção e que, na realidade, já existiam antes mesmo. A partir disso, Castoriadis retoma seu conceito de autonomia afirmando o que ela se torna: “meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e que me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato a dimensão *social* do problema.” (CASTORIADIS, 2000, p.124).

Assim, tomado por esse discurso, o indivíduo se torna algo que não é, se torna estranho a si mesmo, alienando-se. E isso se deve à relação que o discurso do

outro estabelece com o imaginário vivido que domina o indivíduo que, por sua vez, não se sabe dominado por ele. É daqui que Castoriadis traz o conceito de heteronomia no nível individual. Para ele, “o essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade como seu desejo.” (CASTORIADIS, 2000, p.124).

Dessa forma, na medida em que meu discurso deve tomar lugar do discurso do outro, meu discurso é um discurso que nega o discurso do outro. Contudo, nunca um discurso será integralmente meu, o que nos leva a um outro sentido para a máxima de Freud.

Ela deve ser compreendida como remetendo não a um estado concluído, mas a uma situação ativa; não a uma pessoa ideal que se tornaria *Ego* definitivamente, realizaria um discurso exclusivamente seu, jamais produziria fantasmas – mas a uma pessoa real, que não para seu movimento de retomada do que havia sido adquirido, do discurso do Outro, que é capaz de revelar seus fantasmas como fantasmas e não se deixa finalmente dominar por eles – a menos que assim o deseje. (CASTORIADIS, 2000, p.126)

É importante que se perceba que não se trata apenas de uma tomada de consciência, mas principalmente de uma mudança de atitude do sujeito em relação a si mesmo. Com isso, Castoriadis afirma que a “autonomia não é, pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito.” (CASTORIADIS, 2000, p.126). E esse sujeito, apesar de ser um sujeito que trabalha sobre si mesmo, é um sujeito completamente transpassado pelo mundo e pelos outros, que está constantemente reorganizando tudo o que recebe deste mundo e dos outros em função de suas necessidades e de suas ideias. Necessidades e ideias estas que, de uma forma ou de outra, também são produtos dessa reorganização.

É esse, em poucas palavras, o sentido que Castoriadis dá à autonomia para o indivíduo. E esse sentido constitui-se como importante, na medida em que é a partir dele, a partir dessa concepção de autonomia, que se pode compreender a práxis na forma como ele a define: “este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia.” (CASTORIADIS, 2000, p.94). É a partir



da compreensão desse sujeito efetivo, de como ele se relaciona com o mundo e com os outros, que é possível pensar a questão da possibilidade de “educarmos para a autonomia” sem que isso permaneça uma contradição nos termos, visto que a autonomia remete à ideia da ação de uma liberdade sobre uma outra liberdade.

Aqui cabem alguns cuidados. A palavra liberdade foi de tal forma utilizada ao longo da história que podemos dizer que é impossível caracterizá-la dentro de uma referência comum. Como diz Paul Valéry, “liberdade: uma dessas detestáveis palavras que têm mais valor do que sentido.” (VALÉRY<sup>7</sup> apud NOVAES, 2002, p. 07). É por isso que Castoriadis alerta que a liberdade a que ele se refere não é a liberdade pura, ligada a um sujeito fictício e fundada apenas em normas e valores já estabelecidos. Para ele, não existe a possibilidade da autonomia sem a liberdade individual efetiva, ligada a um sujeito efetivo. Consequentemente, se não existem indivíduos livres, também não existirá coletividade livre; o que significa dizer que a construção social e histórica de uma sociedade autônoma não pode ser confundida com a velha ideia de liberdade abstrata, presente nos princípios liberais. Ao contrário, essa construção deve contribuir para que os indivíduos se tornem efetivamente autônomos, visto que se dá no processo de constituição do sujeito, processo esse intrínseco às relações sociais. Ou seja,

(...) é porque a autonomia do outro não é fulgurância absoluta e simples espontaneidade que eu posso visar ao seu desenvolvimento. É porque a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. É por isso que pode existir uma política de liberdade e que não ficamos reduzidos a escolher entre o silêncio e a manipulação, nem mesmo à simples consolação. (...) É, enfim, porque a autonomia como a definimos conduz diretamente ao problema político e social. A concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. (CASTORIADIS, 2000, p.129)

Desse modo, é possível perceber que, na perspectiva proposta por Castoriadis, somente podemos conceber a autonomia no âmbito das relações

---

<sup>7</sup> VALÉRY, P. *Flutuações sobre a liberdade*. 1938.

sociais<sup>8</sup>, visto que ela se identifica com a relação do sujeito com esses outros que o constituem como sujeito. Contudo, essa relação social não é simples intersubjetividade, existente desde sempre, mas se constitui social e historicamente, o que significa dizer que “só existe como parte e momento desse social que ela compõe e que também pressupõe.” (CASTORIADIS, 2000, p.130).

Nesse sentido, distinguimos a heteronomia individual, a legislação ou regulação pelo outro, discutida anteriormente, da heteronomia como fenômeno social, na medida em que surge para além do discurso do outro ou dizendo melhor: no âmbito do social e histórico, o discurso do outro se dilui no discurso do coletivo anônimo, deslocando-se do inconsciente individual para o inconsciente de todos aqueles que compõem esse coletivo. A heteronomia social, também chamada de alienação, acaba, dessa forma, condicionada pelas instituições. Nesse aspecto, podemos dizer que existe uma forma de alienação que é resultante do conteúdo específico das instituições como, por exemplo, quando temos um sistema de classes em uma sociedade, no qual as pessoas de uma determinada classe admitem sua reificação pelas pessoas da outra classe, a ponto de considerarem isso normal.

Mas há, também, uma outra forma de alienação que atinge todas as classes de uma sociedade em seu conjunto. É a alienação da sociedade como um todo às instituições que ela própria criou. Com isso, “o que podia ser visto ‘no início’ como um conjunto de instituições a serviço da sociedade, transforma-se numa sociedade a serviço das instituições.” (CASTORIADIS, 2000, p.133). Dessa forma, a alienação, a heteronomia social, surge como alienação da sociedade às suas instituições, na medida em que estas se autonomizam em relação àquelas. Mas, de que forma isso se dá?

Já vimos que nada referente ao mundo social-histórico é possível fora de uma rede simbólica e que as instituições, além de serem impossíveis fora dessa rede constituem, cada qual, a sua própria rede. Contudo, apesar do reconhecimento

---

<sup>8</sup> Apesar de Castoriadis reconhecer a autonomia individual, ele entende que ela, isoladamente, é limitada, na medida em que “encontra, nas condições materiais e nos outros indivíduos, obstáculos constantemente renovados do momento em que tem de encarnar-se numa atividade, desenvolver-se e existir socialmente; ela só pode manifestar-se, em sua vida efetiva, em interstícios dispostos pelo acaso e pela astúcia, em quotas sempre pequenas.” (CASTORIADIS, 2000, p.131).

do papel do simbolismo na vida social, sua importância é comumente relegada a simples revestimento neutro do funcionamento dos processos reais da sociedade. Para Castoriadis, isso é inaceitável e, de certa forma, totalmente sem sentido, na medida em que os sistemas simbólicos possuem estruturas próprias, dinâmicas, que podem levá-los a atuar de forma independente das sociedades que os criaram.

Aliado a isso, vimos também que todo simbolismo apresenta um componente fundamental que é o imaginário. É o imaginário que tem o papel de trazer a possibilidade de separação do real, colocando-se no seu lugar ou criando um outro “real”. Dessa forma, simbólico e imaginário mantêm uma relação na qual o imaginário utiliza-se do simbólico não apenas para exprimir-se, mas principalmente para existir, e onde o simbólico pressupõe o imaginário. É essa articulação entre simbólico e imaginário que abre a possibilidade para autonomização das instituições a qual proporciona a heteronomia social.

Resumindo: na medida em que, como vimos, as instituições são constituídas por um componente funcional – que deve preencher funções vitais sem as quais as instituições não podem existir – e um componente imaginário, presente no simbólico – que possibilita a capacidade “de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é.” (CASTORIADIS, 2000, p.154) – é exatamente o imaginário que oportunizará a autonomização da instituição que ele significa. Ou, de outra forma: “a alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade.” (CASTORIADIS, 2000, p.159). A autonomização da instituição, portanto, se manifesta na materialidade da sociedade que, por sua vez, se relaciona com suas instituições por meio do imaginário sem, contudo, reconhecer neste o seu próprio produto.

Acredito ter elucidado de que se trata quando Castoriadis fala em autonomia e heteronomia. Contudo, surge aqui um “problema”: sabemos que é o imaginário que possibilita a capacidade de dar-se aquilo que não é. Porém, tanto o processo de alienação quanto o processo de criação pressupõem esta capacidade. Como distinguir, então, o imaginário que está presente na criação daquele que está

presente na alienação? Para tentarmos responder essa questão, devemos lembrar o papel que o simbólico exerce na vida dos seres humanos.

O papel do simbólico está longe de ser apenas uma expressão neutra ou adequada da funcionalidade das relações sociais. Contudo, explicitar sua não neutralidade não significa afirmar que estamos condenados a uma submissão eterna ao simbólico, visto que “nada do que pertence propriamente ao simbólico impõe fatalmente o domínio de um simbolismo autonomizado das instituições sobre a vida social; nada, no próprio simbolismo institucional, exclui seu uso lúcido pela sociedade – sendo também, nesse caso, evidente que não é possível conceber instituições que impeçam “por construção”, “mecanicamente” a sujeição da sociedade a seu simbolismo.” (CASTORIADIS, 2000, p.153).

Assim, o simbólico, por meio de seu componente imaginário, não é apenas fonte de alienação, na medida em que podemos ter com ele, para além de uma relação acríica, imediata, também uma relação lúcida e reflexiva. O uso lúcido ao qual Castoriadis se refere está associado à possibilidade de pensarmos e construirmos novas formas de existência, à nossa capacidade e possibilidade de criação, portanto.

No próximo capítulo, segunda etapa do processo alquímico, chamada de *Conjunctio Oppositorum*, em sua primeira fase conhecida como *Albedo*, vou retomar alguns dos elementos aqui utilizados, contudo sob outra perspectiva – sob a perspectiva foucaultiana – para, na segunda fase, chamada de *Rubedo*, incorporarmos novos elementos rumo à Grande Obra.





Figura 04

O andrógino representa a conjunção dos opostos, um princípio cósmico que, tanto no pensamento oriental como no ocidental, se exemplifica e simboliza de forma erótica. Os alquimistas utilizam os pássaros, normalmente as águias azuis, para se referirem às sucessivas volatilizações ou sublimações que têm lugar durante o desenvolvimento da Obra. A águia que se eleva levantando o andrógino e as águias mortas que estão sob os seus pés, simbolizam respectivamente a volatilização do fixo e a fixação do volátil. (ROTA, 1996, p.35-36)

*Aurora consurgens*, final do século XIV, Zentralbibliothek, Zurique.

## Conjunctio Oppositorum

### **O Encontro dos Opostos**

*Todos no mundo reconhecem o belo como Belo  
e, dessa forma, sabem o que é o Feio.  
Todos no mundo reconhecem o bem como o Bem  
e, dessa forma sabem o que é o Mal.  
Assim, o ser e o não-ser geram-se mutuamente.  
O longo e o curto se delimitam  
O tom e o som se harmonizam  
O antes e o depois seguem-se um ao outro.  
Assim, o sábio executa suas tarefas sem agir  
e transmite ensinamentos sem usar palavras.  
Todas as coisas agem, e ele não lhes nega auxílio.  
Produz sem apropriar-se de coisa alguma.  
Realiza sua tarefa e não pede gratidão  
e é justamente porque não se apega  
que o mérito jamais o abandona  
e suas obras meritórias subsistem.*

*Lao Tsé*

O *Conjunctio Oppositorum* é um dos pontos culminantes da opus. É o momento em que se realiza o encontro de substâncias opostas a fim de, por meio do processo de fusão, coroar o trabalho alquímico. De um modo geral, existe um *conjunctio* inferior (o casamento dos opostos) e outro superior (a perfeita integração das substâncias). No primeiro, temos a união de elementos que ainda não estão completamente separados ou discriminados, enquanto que o segundo, também chamado de *rubedo*, trata da realização final, a conquista suprema da opus.

Dessa forma, esta etapa do processo alquímico foi dividida em dois momentos:

1. o albedo, em que trabalho forjando a matéria-prima II, elemento fundamental no processo de busca da Grande Obra. Aqui, na manipulação dos componentes que constituem esse elemento, já podemos perceber, mesmo que implicitamente, pontos de fusão com os componentes que constituem a matéria-prima I, utilizada no Nigredo;

2. o rubedo, onde busco a perfeita integração dos componentes constituintes das duas matérias-primas utilizadas no processo.





Figura 05

Quatro importantes alquimistas presidem a Obra: Geber, Arnaldo de Villanova, Rhasis e Hermes Trismegisto. O ajudante da esquerda está amassando a matéria bruta num morteiro; os dois do meio controlam para que absorva continuamente a umidade que ela mesma desprende; o da direita, sob os auspícios de Hermes, está "cozinhando o branco" (alvedo) repetidas vezes para fazê-lo germinar. (ROTA, 1996, p.39-41)

*Norton's Ordinali*, século XV, Museu Britânico, Londres.



## Albedo

### *A Crescente Humildade*

*O incompleto será completado  
 O curvo, endireitado  
 O gasto, renovado  
 O insuficiente, aumentado  
 O excessivo dissipado.  
 É por essa razão que o sábio abraça a Unidade  
 tomando-a por modelo do universo.  
 Como nunca se põe em evidência, brilha.  
 Como nunca se vangloria, tem mérito.  
 Porque nunca luta, ninguém a ele se opõe.  
 A frase dos antigos dizia: Aquele que é incompleto será  
 completado. Será uma frase vã?  
 No fim, tudo retorna à perfeita integridade.*

*Lao Tsé*

Um momento de aurora no processo alquímico, o albedo é uma fase ligada à purificação, ao branqueamento, à clareza e, portanto, a determinados elementos específicos, como a prata, considerada o metal da lua. Portanto, é um momento de limpeza, de reorganização, de destilação.

Nessa fase, também ocorrem mudanças importantes no alquimista, pois é o momento em que ele promove um exame racional de seus sentimentos, quando começa a entender o que motivou suas ações e reações ao longo do processo. Começa, portanto, a interpretar o que está acontecendo. De um modo geral, não existe o mesmo sofrimento que no nigredo e os processos fluem mais facilmente. Contudo, corre-se o risco de, com o ego demasiadamente aumentado, julgar-se mais “civilizado”, “evoluído” e, até mesmo, “divino”.

Esse sentimento de superioridade pode provocar um alongamento da fase, a ponto de causar uma certa imobilidade do mestre alquimista e tornar o processo torturante, na medida em que, mergulhado numa análise sem fim, muitas vezes, não consegue perceber elementos importantes, chegando ao ponto de esgotamento de suas forças.



Aqui, o elemento principal utilizado para o processo de branqueamento será o terceiro domínio foucaultiano: o “ser-consigo”. É com esse elemento que se pretende trazer à claridade os elementos que se encontravam obscurecidos no nigredo, levando-os à purificação. Entretanto, para compreendermos como o “ser-consigo” desencadeará o processo de branqueamento, torna-se importante, primeiramente, compreendermos alguns elementos como o poder disciplinar, o biopoder e a governamentalidade, a fim de verificarmos como se dá a mudança do “ser-poder” para o “ser-consigo”.

## Matéria-prima II: Foucault

Sistematizar e periodizar a obra e o pensamento de um autor é, de um modo geral, uma tarefa difícil. Se considerarmos a quantidade e a diversidade de textos escritos por um autor como Michel Foucault, em que quanto mais se adentra em sua obra mais se percebe a dificuldade em aceitar uma periodização rígida e estanque, podemos afirmar que a simples utilização desse termo – “sistematização” – deve ser considerada com suspeita. Além disso, “situar um autor é sempre um exercício de classificação: uma tarefa difícil e perigosa, na medida em que implica fixar uma posição e enrijecer um pensamento.” (VEIGA-NETO, 2003, p.09).

Entretanto, com algum cuidado é possível pensar a obra de Foucault a partir de três domínios – utilizando um termo proposto por Alfredo Veiga-Neto – denominados de “ser-saber” (no qual podemos dizer que predomina a sua arqueologia); o “ser-poder” (com predomínio da sua genealogia) e o “ser-consigo” (com predomínio da ética), em que Foucault se dedica, respectivamente, à questão dos saberes, das relações de poder e, finalmente, da maneira como cada um se relaciona consigo mesmo. Essa tripartição foi proposta por Miguel Morey e parte de um critério ontológico. Parte da pergunta foucaultiana: “como nos tornamos o que somos, como sujeitos, de conhecimento, de ação e constituídos pela moral?”.

Contudo, apesar dessa possibilidade de sistematização, Foucault, em sua aula de 07 de janeiro de 1976 no *Collège de France*, falando a respeito das pesquisas que havia desenvolvido até então, afirma que elas eram

(...) muito próximas umas das outras, sem chegar a formar um conjunto coerente nem uma continuidade; eram pesquisas fragmentárias, nenhuma das quais chegou finalmente a seu termo, e que nem sequer tinham sequência; pesquisas dispersas e, ao mesmo tempo, muito repetitivas, que caíam no mesmo ramerrão, nos mesmos temas, nos mesmos conceitos. Eram pequenas conversas sobre a história do processo penal; alguns capítulos referentes à evolução, à institucionalização da psiquiatria no século XIX; considerações sobre a sofística ou sobre a moeda grega, ou sobre a Inquisição na Idade Média; o esboço de uma história da sexualidade ou, em todo caso, de uma história do saber de uma sexualidade através das práticas de confissão no século XVII ou dos controles da sexualidade infantil nos séculos XVIII-XIX; a localização da gênese de uma teoria e de um saber da anomalia, com todas as técnicas que lhe são vinculadas. Tudo isso marca passo, não avança; tudo isso se repete e não está amarrado. No fundo, tudo isso não para de dizer a mesma coisa e, contudo, talvez, não diga nada; tudo isso se entrecruza numa

embrulhada pouco decifrável, que não se organiza muito; em suma, como se diz, não dá resultado. (FOUCAULT, 2002, p.06)

Entretanto, de forma um tanto ambígua, em várias entrevistas ulteriores, nas quais oferece um olhar retrospectivo sobre seu trabalho, o pensador busca mostrar que existe uma espécie de fio condutor que permeia toda sua obra e que caracteriza seu objetivo de pesquisa. Em depoimento, o próprio Foucault afirma: “Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos.” (FOUCAULT, 1995a, p. 231).

Ainda sobre essa questão, em uma entrevista acerca do lançamento da *História da Sexualidade*, volumes II e III, Foucault afirmou:

Não creio que haja uma grande diferença entre esses livros e os precedentes. Quando escrevemos livros, desejamos que estes modifiquem inteiramente tudo aquilo que pensávamos e que, no final, nos percebamos inteiramente diferentes do que éramos no ponto de partida. Depois nos damos conta de que no fundo pouco nos modificamos. Talvez tenhamos mudado de perspectiva, girando em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência. Procurei analisar de que modo domínios como os da loucura, da sexualidade, da delinquência podem entrar em um certo jogo da verdade e como, por outro lado, através dessa inserção da prática humana, do comportamento, no jogo da verdade, o próprio sujeito é afetado. Era este o problema da história da loucura, da sexualidade. (FOUCAULT, 2006a, p.289)

Para além dos problemas que um olhar retrospectivo sobre certa produção possa levantar, seja este feito por estudiosos dessa produção ou pelo seu próprio autor, acredito podermos afirmar que, consciente ou inconscientemente, a questão do sujeito sempre foi central no pensamento de Foucault, seja ele um sujeito como produtor de saberes; um sujeito na sua relação com os outros, por meio das relações de poder ou um sujeito na sua relação consigo próprio. Portanto, apesar da divisão que comumente se atribui à obra de Foucault - divisão que já se tornou uma espécie de lugar comum - podemos verificar que o seu problema de investigação continua sempre o mesmo, contudo, focalizado de perspectivas diferentes.

Como uma das coisas que me interessam nesta pesquisa é exatamente a mudança de perspectiva de Foucault do domínio do “ser-poder” para o domínio do “ser-consigo”, nesta seção retomarei alguns elementos que considero importantes do domínio do “ser-poder”, em especial o funcionamento das relações de poder de tipo disciplinar na sua relação com a Educação para, em um capítulo posterior, contrastando com as tecnologias do eu, abordar a mudança de perspectiva para o “ser-consigo” e sua relação com a autonomia e a Educação. Sendo assim, considerando a importância que a genealogia ocupa na obra de Foucault, especialmente no domínio caracterizado como “ser-poder”, penso que cabem, aqui, algumas considerações.

A historiografia tradicional acredita na origem como uma espécie de mito fundador, “como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos sua direção, as ideias sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias.” (FOUCAULT, 2001a, p.15). Dessa forma, esse tipo de pesquisa historiográfica trabalha na busca de um retorno à origem, retorno que

(...) se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. (FOUCAULT, 2001a, p.17)

A fim de se afastar desse olhar metafísico que parece dominar o pensamento historiográfico tradicional – olhar que pode impedir um questionamento crítico acerca da constituição histórica de acontecimentos que são estudados no presente – e estabelecer um novo olhar histórico, distinto desse, Foucault discute a possibilidade de uma outra utilização para a história: uma utilização “que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo.” (FOUCAULT, 2001a, p.33). A essa outra forma de olhar para a história, Foucault vai chamar de genealogia e, com o intuito de delinear

sua própria análise genealógica, faz um retorno a Nietzsche para construir um mapa dos principais conceitos da genealogia nietzscheana.

Num primeiro momento, a fim de se distanciar da crença na origem, tal como é entendida pela historiografia tradicional, Foucault vai dizer que a genealogia não deve se pautar por um pensamento linear na busca de um princípio, um fim último, um ponto de chegada, esquecendo-se de muitos episódios da história como se fossem inacessíveis. Ao contrário disso, a genealogia deve

(...) marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram. (FOUCAULT, 2001a, p.15)

Nesse sentido podemos considerar que a genealogia não é a história, mas faz uso dela para evitar a fantasia da origem e, assim, identificar a proveniência e a emergência do acontecimento<sup>9</sup>. É dessa forma que Foucault se apropria de elementos da genealogia nietzscheana caracterizando-a como “proveniência” e como “emergência”, termos que melhor assinalam o objeto da genealogia do que “origem”. Proveniência, ou do original, *Herkunft*, aqui, se constitui como

(...) o tronco de uma raça, (...); é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles de mesma altura ou da mesma baixeza. Frequentemente a análise da *Herkunft* põe em jogo a raça, ou o tipo social. Entretanto, não se trata de modo algum de reencontrar em um indivíduo, em uma ideia ou um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros – e de dizer: isto é grego ou isto é inglês; mas de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar; longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las a parte, todas as marcas diferentes. (FOUCAULT, 2001a, p.20)

Isso significa que a pesquisa da proveniência, da mesma forma que a genealogia, não está preocupada em buscar a origem fundadora por meio de uma

---

<sup>9</sup> Foucault entende “por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se

continuidade de acontecimentos. Ela vem mostrar que não se encontrará pureza na origem, mas, ao contrário, o acidente e a descontinuidade. Portanto, seu sentido reside em

(...) reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contras os quais) eles se formaram. A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento. Sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda esta lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início [...] Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (FOUCAULT, 2001a, p.20-21).

Mas, onde seria encontrada essa proliferação de acontecimentos? Foucault nos diz que o lugar privilegiado para a pesquisa e análise da proveniência, a superfície de inscrição desses acontecimentos esquecidos, está no corpo e em tudo o que lhe diz respeito. “Sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.” (FOUCAULT, 2001a, p.22). O corpo será o lugar dos acontecimentos, da resignação de comportamentos e gestos, dos disciplinamentos, da sujeição, enfim, será o “lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.” (FOUCAULT, 2001a, p.22).

A pesquisa da proveniência, portanto, não busca fundar, mas sacudir o que parecia imóvel, apropriar-se daquilo que parecia unido e fragmentá-lo, mostrar que o que se pensava em concordância consigo mesmo, apenas afirma-se como heterogêneo. Dessa forma, a pesquisa da proveniência procura mostrar o combate

---

manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na área singular do acontecimento.” (FOUCAULT, 2001a, p.28).

entre as forças e é exatamente nesse combate que se produz a emergência, outro elemento indispensável na compreensão do método genealógico. “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças.” (FOUCAULT, 2001a, p.24).

Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência (...) um “não-lugar”, uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (FOUCAULT, 2001a, p.24)

Dessa forma, percebe-se que, enquanto a proveniência tem sua centralidade voltada para o corpo, a emergência centra-se na dimensão das relações de força, na dimensão do poder. Quando se estuda a emergência de um objeto, não se trata tanto de procurar *de onde* ele veio, mas principalmente *como* ele surgiu. Nesse sentido, a genealogia, constituída pela proveniência e pela emergência, vai se preocupar nos modos como o poder funciona e na importância do corpo para esse funcionamento.

Ao mesmo tempo, é importante que se diga que Foucault continua com suas análises sobre os saberes, contudo, agora, com seu olhar voltado a como esses saberes se constituem *em e por meio de* práticas de poder. Os saberes aos quais Foucault se refere são aqueles que chamou de *saberes sujeitados*. Os saberes sujeitados são “(...) conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. (...) os “saberes sujeitados” são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer aparecer pelos meios, é claro, da erudição.” (FOUCAULT, 2002, p.11). Por saberes sujeitados, Foucault entende “(...) igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados; saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.” (FOUCAULT, 2002, p.12). Dessa forma, designou-se por genealogia

(...) a um só tempo [a] redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates; e essas genealogias, como acoplamento desse saber erudito e desse saber das pessoas, só foram possíveis, e inclusive só puderam ser tentadas, com uma condição: que fosse revogada a tirania dos discursos englobadores, com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas. Chamemos, se quiserem, de “genealogia” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (...) Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia filtrá-los hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (FOUCAULT, 2002, p.13)

Assim, por exemplo, podemos pensar especificamente no estranhamento existente entre a matemática acadêmica, a chamada matemática dos matemáticos e a matemática do restante das pessoas, conhecida como matemática da rua. Esse estranhamento foi objeto de um interessante artigo escrito por Lins (2005), no qual destaca que, apesar de encontrarmos avanços no sentido de se dar significado à matemática por meio da Etnomatemática, da Modelagem Matemática e da Matemática Crítica, o fato é que não apenas a academia ignora e desautoriza a matemática da rua como também a rua ignora e desautoriza a matemática da academia. Da mesma forma, podemos analisar o discurso que coloca o saber matemático em relação a outros saberes como em Baldino (1991), que resgata algumas falas de Professores da academia em encontros informais, como festas e cafezinhos como, por exemplo: “A preocupação prematura com problemas de ensino é perigosa, pois desvia o aluno do esforço que deve fazer para aprender matemática, no momento em que mais precisa disso. Portanto, na licenciatura, o essencial é garantir uma boa formação matemática nos primeiros semestres, concentrando-se as disciplinas pedagógicas no último ano, de preferência no último semestre.” (BALDINO, 1991, p.01).

Ou ainda,

Nossas universidades devem melhorar a formação matemática dos futuros professores e ter a coragem de terminar com disciplinas pedagógicas inúteis. A massificação transformou o ensino numa paisagem pouco harmoniosa e serena. Nela convivem várias comunidades de professores (...) a do ensino “progressista” dos autodenominados educadores matemáticos, os quais dividem-se em vários clãs, conforme a dosagem usada de construtivismo, multiculturalismo, feminismo, ambientalismo e outros ismos. (Silveira, apud BALDINO, 1991, p.03)



Quando analisamos esse tipo de discurso, tanto da matemática acadêmica em relação à matemática da rua, como da Matemática acadêmica em relação a outras áreas de conhecimento, em que é possível se observar a desqualificação de determinados saberes em detrimento de outros, onde se percebe a tentativa de hierarquização de saberes, ordenando-os a fim de legitimar uma pretensa cientificidade, percebemos que a genealogia pode funcionar como uma

(...) insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, sobretudo e acima de tudo, contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, se essa institucionalização dos discursos científicos numa rede teórico-comercial como a psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas aferências, como no caso do marxismo, no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate. (FOUCAULT, 2002, p.14)

Parece-me que esta é uma das principais funções da genealogia: questionar sobre as intenções de poder oriundas de um discurso que se coloca como científico; que busca desqualificar e hierarquizar, “cientificamente”, outros saberes. Mas, afinal, que poder é esse que estaria em jogo nessas genealogias? Foucault vai mostrar que, tradicionalmente, pensa-se a questão do poder sob duas perspectivas distintas: a perspectiva jurídica clássica, também chamada de liberal – na qual o poder é considerado um bem que se pode possuir e, dessa forma, transferir ou alienar por meio de seção ou contrato – e a perspectiva marxista – que vê no poder o elemento fundamental para manter as relações de produção e (re)conduzir uma dominação de classe oportunizada pelas forças produtivas. Foucault vai chamar a atenção ao fato de podemos encontrar um ponto comum nessas duas concepções de poder: é o que ele chama de “economismo”; nessas duas concepções, a economia se sobrepõe ao poder que acaba atuando, por um lado, como uma espécie de ferramenta que deve servir à economia fazendo-a funcionar e, por outro, como algo que se modela com base na mercadoria.

A fim de se afastar dessas duas concepções de poder por considerá-las insuficientes, na medida em que a análise se dá sob a perspectiva daquilo que seria (ou não) um poder legítimo, buscando sua possível origem, um *lócus* de onde

emanaria bem como os seus possíveis limites, Foucault, adota uma série de precauções de método para suas análises e diz que

(...) em vez de orientar a pesquisa sobre o poder para o âmbito do edifício jurídico da soberania, para o âmbito dos aparelhos do Estado, para o âmbito das ideologias que o acompanham, creio que se deve orientar a análise do poder para o âmbito da dominação (e não da soberania), para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber. (FOUCAULT, 2002, p.40)

É nesse sentido que vai desenvolver sua concepção de poder em que substitui a ideia de que seja algo que se possa possuir e, conseqüentemente, que se possa perder, retomar ou ceder, pela hipótese de que o poder é algo que se exerce e que, portanto, somente existe em ação, disseminado por todos os nós da trama social, constituindo-se como uma relação de força. Tratam-se, portanto, de relações de poder em que as resistências também se encontram presentes.

Assim, entendendo que para se analisar o poder é necessário afastar-se da teoria jurídico-política da soberania – que tinha como mecanismo de poder a monarquia feudal e que este mecanismo era exercido em termos de relação soberano/súdito – Foucault centra sua análise inicialmente na invenção de uma nova mecânica de poder distinta da mecânica jurídico-política, visto o caráter inovador de seus procedimentos que têm como objeto de incidência principal o corpo e tudo o que a ele está ligado.

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano (...). Esse novo tipo de poder, que já não é, pois, transcritível nos termos de soberania, é, acho eu, uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um dos instrumentos fundamentais da implantação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo. Esse poder não soberano, alheio, portanto, à forma da soberania, é o poder “disciplinar”. (FOUCAULT, 2002, p.40)

Considerando a importância dessa mecânica de poder nas análises de Foucault, acredito que seja significativo resgatar as suas principais características e verificar como ela orienta as análises de Foucault bem como de que forma aparecem no contexto da Educação.

## O poder disciplinar

Entre o início do século XVII e a segunda metade do século XVIII ocorre um fenômeno interessante: o corpo é descoberto como objeto e alvo do poder. Por meio de um conjunto de regulamentações, dentre as quais as escolares são as que mais nos interessam, busca-se a união entre o corpo analisável – objeto de uma dimensão anátomo-metafísica – e o corpo manipulável – objeto da dimensão técnico-política. Ou seja, busca-se aquilo que Foucault chamou de “docilidade”: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2002, p. 118).

Os métodos pelos quais se permite essa relação de docilidade-utilidade a fim de assegurar certa ordenação das multiplicidades humanas são o que Foucault chamou de “disciplinas”. Nenhuma novidade até aí, na medida em que essa problemática é colocada para todos os sistemas de poder. O que é característico das disciplinas é a busca de potencializar a docilidade e a utilidade do sistema como um todo. Assim, são elas que inserem o corpo em uma maquinaria de poder a fim de desarticulá-lo, recompô-lo e esquadrihá-lo, com o objetivo de fabricar corpos submissos, dóceis, porém, aptos e capazes para serem utilizados.

Para tanto, a disciplina necessita, primeiramente, distribuir espacialmente os indivíduos. Assim, a clausura surge como elemento fundamental. No que se refere à escola, a mesma copia o modelo do convento e implanta o internato como regime de educação considerado perfeito. Contudo, a clausura é um mero princípio que tem como objetivo a homogeneização do espaço. O quadriculamento desse espaço, por meio de uma correspondência biunívoca entre o indivíduo e o espaço ocupado, de forma que, para cada indivíduo, exista um lugar e para cada lugar exista um indivíduo, tem por função o refinamento do processo de distribuição desses indivíduos. Entretanto, não basta apenas dividi-los, enclausurá-los e quadriculá-los. É necessário também que este espaço seja útil, portanto, além de isolar e localizar os indivíduos, a regra das localizações funcionais vai articulá-los em um aparelho específico de produção que, na sequência, vai possibilitar o nascimento da grande indústria. Fechando com “chave de ouro” essa verdadeira arte das distribuições, a

disciplina vai individualizar os corpos por meio da atribuição de uma localização específica para cada indivíduo: pela sua posição na fila. Assim, situando a escola neste contexto, percebe-se que o espaço escolar se desdobra:

(...) a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. (...) A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J. B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar os mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (FOUCAULT, 2002, p.126)

A constituição de verdadeiros “quadros vivos” com o objetivo de organizar multidões inúteis, confusas, perigosas é, assim, a primeira operação do poder disciplinar. Entretanto, é bom que se diga que ao mesmo tempo em que essa constituição de “quadros” se apresenta como uma técnica de poder, ela também se estabelece como um processo de saber. Como insistia Foucault, “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 2002, p.161).

Com esse objetivo de produzir indivíduos e atuando de forma microfísica no cotidiano das relações sociais (nas fábricas, nas famílias, nas prisões, nos hospitais, nas escolas), o poder se articula com o saber de tal forma que não existe a possibilidade de sobreviverem isoladamente. É nesse sentido que Foucault vai afirmar que

(...) não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são

outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 2002, p.27)

Ou, de outra forma: “a análise dos mecanismos de poder, essa análise tem, no meu entender, o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossas sociedades pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta.” (FOUCAULT, 2008, p.05). É, portanto, na articulação entre poder e saber que devemos buscar novas formas possíveis de conhecimento e esse é um dos motivos pelos quais Foucault considera o poder em termos positivos.

Esclarecida essa originalidade da concepção foucaultiana de poder, podemos voltar às operações características do poder disciplinar. Assim, além da necessidade de distribuir os indivíduos no espaço, torna-se necessário também controlar sua atividade e isso é feito fundamentalmente por meio da regulamentação do uso do tempo. Dessa forma, o controle rigoroso do horário a fim de que o tempo seja utilizado de forma integralmente útil, o ajuste do corpo e dos gestos aos imperativos temporais e articulados com o objeto a ser produzido, tudo isso levado ao limite da exaustão por meio desta verdadeira técnica de sujeição, vai transformar o corpo mecânico em um novo objeto: o corpo natural que, sujeito aos mecanismos do poder, constitui-se como um objeto de novas formas de saber.

Entretanto, isso ainda não é suficiente. Não basta analisar o espaço, decompor e recompor as atividades. É necessário que o poder disciplinar capitalize o tempo. Assim, por meio da decomposição do tempo em sequências separadas e ajustadas, organizadas segundo uma complexidade crescente que culmina em uma prova que tem a função de indicar se o indivíduo atingiu o nível desejado, ao mesmo tempo em que busca diferenciar as capacidades de cada indivíduo, por meio disso tudo, é possível prescrever a cada um, de acordo com seu aproveitamento, os exercícios que lhe convém. Dessa forma, cada indivíduo acaba vinculado a uma série temporal de tal forma que fique bem definido seu nível e sua categoria.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas;

determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. (FOUCAULT, 2002, p.135)

É isso que possibilita ao poder todo um investimento da duração. Por meio dessa seriação é possível um controle temporal detalhado dos indivíduos com o objetivo de uma intervenção pontual, momento a momento. Com isso, pode-se identificar e utilizar rápida e facilmente os indivíduos de acordo com o nível em que se encontram.

Com o passar do tempo, contudo, uma nova exigência se apresenta ao poder disciplinar: deve construir uma maquinaria que articule e combine as forças das peças que a compõe, a fim de conseguir um aparelho eficiente. Dessa forma, por meio de um sistema preciso de comando, o corpo-individual torna-se também o corpo-segmento, capaz de ser colocado, articulado com os demais numa combinação de séries cronológicas, com o objetivo de transformá-lo em uma peça de uma máquina multisegmentar.

É sem dúvida no ensino primário que esse ajustamento das cronologias diferentes será mais útil. (...) o mecanismo complexo da escola mútua construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então, no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (FOUCAULT, 2002, p.139-140)

São essas, portanto, as operações do poder disciplinar, explicitadas em *Vigiar e Punir*, por Foucault, que têm por objetivo a produção de individualidades. É nesse sentido que

(...) pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza "táticas". (FOUCAULT, 2002, p.141)

Com isso, o poder disciplinar produz um efeito de adestramento; não por meio da redução das forças, mas, ao contrário, pela sua multiplicação e utilização.

Desse modo, o poder disciplinar produz indivíduos, tomando-os ao mesmo tempo em seus objetos e instrumentos. Para tanto, além das operações já vistas, seu sucesso depende também do uso de três instrumentos, quais sejam: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e, numa combinação desses dois, um procedimento específico: o exame.

Segundo Foucault, o olhar hierárquico se torna necessário na medida em que o exercício do poder exige um aparelho no qual fique explícito sobre quem se aplicam suas técnicas. A partir disso desenvolve-se, então, toda uma arquitetura que visa a permitir um controle minucioso daqueles que se encontram em seu interior. Especificamente na escola, a problemática da arquitetura se articula com a constituição de observadores que continuam a cumprir o papel de fiscais como já vinham fazendo, contudo, essa fiscalização é agora duplicada por um papel pedagógico:

(...) um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo “marca as faltas quando se discute”; outro submestre tem as mesmas tarefas da classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de “adequar os recém-chegados aos exercícios da escola”; os decuriões fazem recitar as lições e “marcam” os que não sabem. Temos aí o esboço de uma instituição do tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada. (FOUCAULT, 2002, p.147-148)

Insere-se, dessa forma, no núcleo da prática de ensino, uma relação fiscalizadora que, entretanto, não é algo colocado de fora, de seu exterior, mas como algo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência. Pode-se dizer que é por meio desse instrumento disciplinar, o olhar hierarquizante, que surge a figura mais emblemática do poder disciplinar e que, para muitos, resume as análises de Foucault referente ao poder: o panóptico bethamiano. Contudo, o próprio Foucault relativiza essa figura, no sentido de apontar a possibilidade de resistências. Assim, para aqueles que tentam reduzir suas análises ao panóptico ele diz:

No que concerne à redução de minhas análises à figura simples que é a metáfora do panóptico, creio que aqui também se pode responder em dois níveis. Pode-se dizer: comparemos o que eles me atribuem ao que eu disse. E aqui é fácil mostrar que as análises do poder conduzidas por mim não se reduzem de modo algum a essa figura, nem mesmo no livro em que eles foram tentar encontrá-la, quer dizer, em *Vigiar e punir*. De fato, se

mostro que o panóptico foi uma utopia, uma espécie de forma pura elaborada no final do século XVIII para fornecer a fórmula mais cômoda de um exercício constante do poder imediato e total, se, portanto, eu fizer ver o nascimento, a formulação dessa utopia, sua razão de ser, é verdade também que mostrei, imediatamente, que se tratava, em termos precisos, de uma utopia que nunca funcionara tal como ela fora descrita, e que toda a história da prisão – sua realidade – consiste justamente em ter sempre passado ao largo desse modelo. (FOUCAULT, 2003a, p.273)

Com isso, Foucault tenta nos mostrar que não há como manter os indivíduos, suas vidas e seus corpos, de forma absoluta sob o olhar do poder. É isso que abre a possibilidade para resistências. Não resistências entendidas enquanto contrapoder e pretendidas de fora dele, mas de resistências enquanto aquilo que Foucault chamou de práticas de liberdade que se dão internamente, no seio das relações de poder.

Junto com o olhar hierarquizante encontramos, no centro do sistema disciplinar, o funcionamento de um pequeno mecanismo penal. Trata-se de uma espécie de “infrapenalidade”, baseada em leis e formas de punição próprias, que pretende suprir as lacunas deixadas pelo grande sistema legal. O seu modo específico de punir, que é uma redução do modelo do tribunal, tem como função minimizar os desvios assumindo uma função corretiva que se obtém por meio de uma mecânica do castigo. Contudo, como nesse caso, a punição baseia-se em um sistema de gratificação-sanção, é recomendado evitar a utilização do castigo. Na escola, por exemplo, o professor “deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso, será muito proveitoso quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo.”(FOUCAULT, 2002, p.150).

Esse sistema duplo de gratificação-sanção permite que o poder disciplinar, por meio da qualificação de comportamentos e desempenhos, distribua os indivíduos em bons ou maus, ao mesmo tempo em que possibilita uma quantificação dessa distribuição, constituindo uma verdadeira contabilidade penal. Importante destacar que a diferenciação não se dá no campo dos atos, mas da natureza, das virtualidades dos indivíduos. Com isso, o duplo sistema permite um duplo efeito:



“distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’.” (FOUCAULT, 2002, p.152).

O poder disciplinar busca, com isso, uma homogeneização dos indivíduos ou, ainda, uma normalização dos indivíduos. É quando aparece o poder da Norma. “O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais.” (FOUCAULT, 2002, p.153).

A combinação das técnicas de vigilância hierárquica com a sanção que normaliza vai constituir o exame, um tipo de controle que permite uma visibilidade sobre os indivíduos a fim de diferenciá-los e sancioná-los. Com isso, o exame qualifica, classifica e pune e, por isso, se dá por meio de um grande processo de ritualização: “A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível.” (FOUCAULT, 2002, p.154).

No que se refere à escola:

(...) torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (...) O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que termina um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – a “obra-prima” autenticava uma transmissão de saber já feita – o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber designado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. (FOUCAULT, 2002, p.155)

Assim, essa verdadeira inovação da era clássica chamada “exame” marca o início, na escola, de uma pedagogia vista como ciência. É a mecânica do exame que permite a relação entre um tipo de formação de saber e um tipo de exercício de

poder. E isso se dá por meio de algumas técnicas como, por exemplo, a inversão da visibilidade no exercício do poder: se antes era o poder que ficava visível durante o seu exercício, enquanto aqueles sobre o qual ele era exercido ficavam esquecidos, agora ele se exerce de forma invisível, mas impondo uma visibilidade obrigatória aos que submete. É isso que mantém sujeito o indivíduo disciplinar.

Ao mesmo tempo em que dirige as luzes do poder para os indivíduos, o exame necessita colocá-los numa rede de anotações escritas desenvolvendo um sistema de registro e de acumulação documentária que, seriados e organizados, permitem classificar e fixar normas. É isso que vai constituir por um lado, o indivíduo como um “caso”, como um objeto descritível e analisável em seus traços particulares e, por outro, como pertencente a um determinado grupo, a um determinado coletivo, caracterizando uma distribuição em “populações”. Resumidamente,

(...) o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 2002, p.160)

Podemos dizer, então, que o poder disciplinar por meio de suas operações e de seus instrumentos passa a agir, passa a se exercer, diretamente sobre a vida dos indivíduos. Primeiramente, a partir do século XVII, pelas disciplinas do corpo e, um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, por meio das regulações da população. É no cerne do poder disciplinar que se abrem terrenos para observações políticas, econômicas, referentes a problemas de saúde pública, de habitação, de demografia, enfim, que vai se constituir uma verdadeira gestão calculista da vida. É isso que Foucault nos apresentou em *Vigiar e Punir*: uma verdadeira analítica dos poderes. Mas não “apenas” isso.

(...) *Vigiar e Punir* é um livro que permite ver não apenas uma analítica dos poderes sob a perspectiva de uma descrição – absolutamente apaixonante – do nascimento histórico das disciplinas no contexto de uma nova racionalidade política, inteiramente atravessada pela passagem à produção em série e à redefinição da utilidade produtiva dos corpos, mas *ao mesmo tempo*, essa disciplinarização e *outra coisa*: ao mesmo tempo uma anátomo-política, uma medicina social dos corpos individuais treinado para produzir, e uma *biopolítica*, uma

política dos seres vivos constituídos em populações segundo uma regra de um tipo novo, não mais jurídica, mas pretensamente natural: a norma... (REVEL, 2006, p.53)

É no cerne do poder disciplinar, portanto, que podemos encontrar o embrião de um novo poder que está se constituindo, um poder que se exerce sobre os seres vivos não apenas de forma individual, mas coletiva. É esse poder que Foucault vai denominar de “biopoder”.

## O nascimento do biopoder

Parece ser de aceitação, se não de todos, pelo menos da maioria dos estudiosos da obra de Foucault, que a primeira alusão do filósofo ao biopoder encontra-se em um texto intitulado “O Nascimento da Medicina Social”, resultado de uma conferência pronunciada por ele no Rio de Janeiro em outubro de 1974. Trata-se do que podemos chamar de primeira formulação do biopoder por Foucault e que está relacionada ao poder medical, à relação política entre Estado e medicina. No referido texto, com o intuito de mostrar que a medicina moderna, ligada ao capitalismo, não é uma medicina individual, voltada apenas à relação médico-doente, mas, contrariamente, é uma medicina social, que se caracteriza como prática social e que a relação médico-doente é apenas um de seus aspectos, Foucault apresenta a hipótese de que

(...) com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. (FOUCAULT, 2001b, p.80)

Resumindo, podemos dizer que, em virtude da explosão demográfica e do grande processo de industrialização, a antiga mecânica do poder de soberania se tornou ineficiente para reger as questões econômicas e políticas tendo, conseqüentemente, que passar por algumas acomodações: a criação da disciplina, por estar fundada em mecanismos de poder que agem sobre o corpo individual por meio de vigilância e treinamento, foi a mais fácil acomodação realizada e, por isso mesmo, como vimos, foi a primeira. Em seguida, a segunda acomodação, mais difícil que a implantação da disciplina, na medida em que atuava sobre fenômenos globais, coletivos, das massas humanas e implicava órgãos complexos com coordenação e centralização, foi o biopoder.

A noção de biopoder já estava presente, portanto, antes mesmo de *Vigiar e Punir* e, de certa forma, foi ganhando corpo ao longo dessa obra, na medida em que

o desenvolvimento do capitalismo era articulado por meio das operações e instrumentos do poder disciplinar. O poder disciplinar e o biopoder, dessa forma, se entrecruzam na analítica do poder de Foucault, o que significa dizer que já a partir do século XVII o poder se organiza em torno da vida, seja por meio das disciplinas, seja por meio de uma biopolítica da população.

Contudo é na *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, mais especificamente no último capítulo intitulado *Direito de Morte e Poder Sobre a Vida*, que Foucault vai efetivamente utilizar os conceitos de biopoder e biopolítica como contrapontos ao direito soberano de fazer morrer ou deixar viver. Aqui também encontramos, de forma preliminar, a biopolítica como possibilidade histórica do racismo moderno. É o que chamaremos de segunda formulação do biopoder por Foucault e que está ligada ao dispositivo da sexualidade, ou seja, às relações entre política e sexualidade. De modo praticamente concomitante, encontramos esses conceitos também no livro *Em Defesa da Sociedade*, no qual estão publicadas suas aulas no *Collège de France* dos anos de 1975 e 1976, em especial na sua aula de 17 de março de 1976, em que a biopolítica aparece, de forma nuclear, nas relações entre política e guerra. Portanto, terceira formulação da biopolítica em Foucault, que relaciona a prática da guerra com a noção de raça biológica. Incomodado com as interpretações referentes àquelas que, talvez, sejam as mais importantes experiências de poder na Europa do século XX – o nazismo e o stalinismo – Foucault vai mostrar que o estabelecimento de um programa voltado à criação de uma classe única – com a consequente eliminação do inimigo de classe – como no caso do socialismo stalinista, e o estabelecimento de um programa voltado à criação de uma raça superior – com a consequente eliminação de estrangeiros a essa raça – como no caso do nazismo, funcionam, tal como a guerra, como um filtro biológico de uma população. Para Foucault, foi nesse momento, na emergência desse biopoder, que se inseriu o racismo nos mecanismos de Estado. Segundo ele, “a função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. (...) É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura

e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 2002, p.306).

Entretanto, é na sua primeira aula de 1978, proferida no dia 11 de janeiro e publicada no livro *Segurança, Território, População*, que Foucault esboça aquilo que pode ser considerado o conceito de biopoder.

Na ocasião, ao iniciar a aula, Foucault anuncia:

Este ano gostaria de começar o estudo de algo que eu havia chamado, um pouco no ar, de biopoder, isto é, essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É, em linhas gerais, o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p.03)

Para compreendermos o conceito de biopoder em Foucault, penso ser produtivo lembrarmos algumas proposições de sua analítica dos micropoderes disciplinares: primeiramente, a analítica do poder criada por Foucault não é uma teoria geral do que é o poder, mas um conjunto de procedimentos com o objetivo de compreender, manter ou transformar os mecanismos de poder. Em segundo lugar, esse conjunto de procedimentos não são exteriores às relações sociais em que atuam. Ao contrário, eles fazem parte das relações sociais, são intrínsecos a elas. A terceira proposição trata da positividade da analítica do poder, ou seja, essa análise deve mostrar os efeitos de saber produzidos nos confrontos que se desenrolam na sociedade. Em quarto lugar, essa análise teórica não deve estar fundada em um imperativo do tipo “faça isto”, mas, se é que necessita de um imperativo, deve ser um imperativo condicional do tipo “se quer lutar, então aqui estão algumas opções de luta”. Nesse sentido, esse tipo de análise deve indicar campos possíveis de enfrentamento. Finalmente, a quinta proposição trata da relação entre a luta e a verdade. Segundo Foucault, essa relação “não faz mais nada que se teatralizar, se descarnar, perder o sentido e a eficácia nas polêmicas interna ao discurso teórico. Portanto, [ele propõe] em tudo isso um só imperativo, mas que será categórico e incondicional: nunca fazer política.” (FOUCAULT, 2008, p.06).

Tendo ficado claras essas proposições, podemos dizer que é nas três primeiras aulas de 1978 que Foucault vai apresentar o que poderíamos chamar de quarta formulação do biopoder e que está centrada na análise da razão de Estado e no liberalismo. Uma análise caracterizada não mais pelo código legal nem pelo mecanismo disciplinar, mas por um mecanismo de poder que tem como objetivo a segurança da população, contudo, inserida em um cálculo de custo. Foucault vai, por meio do que chamou de dispositivo de segurança, ampliar sua perspectiva analítica a fim de dar continuidade à sua interpretação das relações entre Estado e população. Importante aqui destacar essa característica de ampliação analítica na medida em que não se trata de

(...) uma série na qual os elementos vão se suceder, os que aparecem fazendo seus predecessores desaparecerem. Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos jurídico-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlações entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança. Em outras palavras, vocês vão ter uma história das técnicas propriamente ditas. (FOUCAULT, 2008, p.11)

A fim de compreendermos melhor a importância dessa mudança de perspectiva analítica, penso ser significativo comparar o dispositivo de segurança com o mecanismo disciplinar. Assim,

1. enquanto a disciplina circunscreve um espaço de seus mecanismos de poder, os dispositivos de segurança ampliam seu campo de atuação integrando seus elementos entre si e entre possíveis novos elementos;

2. enquanto a disciplina regulamenta tudo o que está sob seu domínio, os dispositivos de segurança permitem um grau, considerado indispensável, de *laisser-faire*<sup>10</sup>;

3. enquanto a disciplina trabalha com o código binário permitido/proibido, os dispositivos de segurança distanciam-se o suficiente para perceber como a realidade

---

<sup>10</sup> Deixar fazer.

se apresenta, desejável ou não, a fim de poder regulá-la.

Apesar dessas diferenças, “a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina.” (FOUCAULT, 2008, p.14). Assim, a despeito de Foucault não trazer para a discussão dos dispositivos de segurança a questão da Educação, da mesma forma como o fez quando tratou dos mecanismos disciplinares, as relações entre as ações desses mecanismos com as técnicas e noções dos dispositivos de segurança surgem como um campo fértil de pesquisa, ainda pouco explorado.

Mesmo não se constituindo como um dos focos da presente pesquisa, acredito ser relevante, ao menos, situar quatro dessas noções, que são fundamentais para o dispositivo de segurança, e que considero importantes no sentido de possibilitar a extensão desses dispositivos para o campo da Educação. São elas:

1. a noção de caso, que se propõe a individualizar um determinado fenômeno coletivo, que seja capaz de aglutinar em uma coletividade fenômenos individuais;
2. a noção de risco, que trata da quantificação da probabilidade de um determinado evento acontecer e, a quantificação da probabilidade desse evento voltar a acontecer, mesmo após ações preventivas a ele;
3. a noção de perigo que vai identificar, dentro das coletividades de risco, quais estão mais, ou menos, propensas ao risco de um determinado evento acontecer;
4. finalmente, a noção de crise, que trata dos momentos de potencialização, de aceleração do acontecimento de determinado fenômeno.



Novas e importantes noções nas análises de Foucault “pelo menos em seu campo de aplicação e nas técnicas que elas requerem, porque vamos ter, precisamente, toda uma série de formas de intervenção que vão ter por meta, não fazer como se fazia antigamente (...)” (FOUCAULT, 2008, p.81).

Gostaria agora de sublinhar um aspecto que considero importante no pensamento de Foucault, por se constituir em um elemento comum ao poder disciplinar e ao biopoder e, principalmente, por estar diretamente relacionado ao comportamento dos indivíduos, conseqüentemente, às formas de governo desses indivíduos e às questões morais e éticas. Trata-se da norma ou, mais especificamente, do significado do termo “normalização”.

Quando Foucault trata desse tema em *Segurança, Território, População*, ele nos mostra uma primeira distinção relacionada ao sistema legal. Ele afirma que não podemos confundir os procedimentos e técnicas de normalização com aquilo que chama de uma normatividade que é intrínseca à lei, na medida em que essa tem como função codificar a norma. Assim, não encontramos no sistema legal o processo de normalização, mas sim de normatização. Foucault faz a segunda distinção em relação à disciplina. Ora, pelo que já foi visto, sabemos que a disciplina normaliza, classifica, estabelece uma otimização de sequências e institui procedimentos de adestramento e controle. Com isso, ela demarca os capazes e os incapazes, ou ainda, os normais e os anormais. Contudo, o fundamental na disciplina não é a demarcação, mas sim a própria norma, por meio de seu caráter primitivamente prescritivo.

(...) é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. Essa característica primeira da norma em relação ao normal, o fato de que a normalização disciplinar vá da norma à demarcação final do normal e do anormal. É por causa disso que eu preferiria dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização. (FOUCAULT, 2008, p.75)

A terceira distinção feita por Foucault se refere aos dispositivos de segurança. Diferentemente da disciplina, em que se parte de uma norma ligada ao adestramento a fim de se estabelecer o normal e o anormal; nos dispositivos de

segurança, ao contrário, identifica-se o normal e o anormal por meio de uma matematização dos fenômenos sociais, a partir de que se distribuem os comportamentos em curvas de normalidade. Assim, “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.” (FOUCAULT, 2008, p.83).

Assim, com a insatisfação do biopoder em relação às velhas regras jurídicas e disciplinares, ele vê aparecer um novo tipo de regra que não é a normatização nem a normação, mas a normalização. E é em função desse tipo de regra que se define um novo elemento de análise: as populações. Ao mesmo tempo, surge também a questão da gestão dessas populações, na medida em que não basta mais apenas cuidar dos indivíduos para que sejam produtivos, mas torna-se necessário também governar essa força de trabalho.

(...) o que vemos surgir agora [não é] a ideia de um poder que assumiria a forma de uma vigilância exaustiva dos indivíduos para que, de certo modo, cada um deles, em cada momento, em tudo o que faz, esteja presente aos olhos do soberano, mas o conjunto dos mecanismos que vão trazar pertinentes, para o governo e para os que governam, fenômenos bem específicos, que não são exatamente os fenômenos individuais, se bem que (...) os indivíduos figurem aí de certo modo e os processos de individualização sejam aí bem específicos. É uma maneira bem diferente de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo, totalidade do corpo social/fragmentação elementar, é uma maneira diferente que vai agir no que chamo de população. E o governo das populações é, creio eu, algo totalmente diferente do exercício de uma soberania sobre até mesmo o grão mais fino dos comportamentos individuais. (FOUCAULT, 2008, p.87)

É esse governo das populações e sua relação com aquilo que Foucault vai chamar de “govenamentalidade” que trataremos no próximo tópico. Antes, porém, um esclarecimento relativo a uma questão terminológica. É possível perceber que ora Foucault utiliza os termos “biopoder” e “biopolítica” indistintamente, com o mesmo significado, como equivalentes, ora como termos distintos, com significados diferentes. Apesar de criticado por muitos devido a essa prática de deslocar significados, de provocar flutuações nos termos que utiliza, isso costuma não surpreender seus leitores mais assíduos, na medida em que entendem que o pensamento de Foucault não se acomoda a uma sistematização absoluta. Ao

contrário, constrói-se a partir de um caminho no qual a significação que dá a um determinado termo está associada à sua utilização em uma determinada situação.

Assim, às vezes, “biopoder” assume um significado maior do que “biopolítica”. Por outro lado, às vezes, significa o mesmo. Segundo Judith Revel, o problema é que “ao se manter a indistinção entre biopoderes e biopolítica, aparentemente não há resistência possível à captação da vida e sua gestão normativa: nenhuma exterioridade que se sustente, nenhum contrapoder à vista, a menos que se reproduza pelo avesso aquilo de que se quer se libertar.” (REVEL, 2006, p.58). Por outro lado, se

(...) dissociamos os biopoderes da biopolítica, fazemos desta última uma afirmação da potência da vida *contra* o poder sobre a vida, localizamos na própria vida – na produção de afetos e de linguagens, na cooperação social, nos corpos e nos desejos, na invenção de novas formas de relação consigo e com os outros, etc. – o lugar de criação de uma nova subjetividade que doar-se-ia também como um momento de desassujeitamento. (REVEL, 2006, p.58)

Assim, entendo que é nessa perspectiva que podemos pensar a possibilidade de um espaço viável para a resistência e, conseqüentemente, para a questão de uma liberdade necessária e irreduzível no interior das estruturas do poder; uma liberdade que remete ao tema da governamentalidade.

## A governamentalidade

Antes de iniciarmos esta seção, cabe um rápido esclarecimento<sup>11</sup>: na língua portuguesa a palavra “governo” é comumente utilizada com distintos significados e, na maioria dos casos, essa utilização parece não apresentar problemas. Contudo, quando tratamos da crítica foucaultiana à razão política, o termo se torna ambíguo podendo dificultar sua compreensão, em especial no que diz respeito à distinção entre sua utilização enquanto a ação ou o ato de governar e enquanto instância central, administrativa. É nesse sentido que utilizarei a partir daqui o termo “governo” apenas quando se tratar de uma instância governamental, administrativa, estatal, explicitando, ao contrário, quando se tratar do ato ou ação de governar.

Especificamente quanto ao termo “governamentalidade”, termo não dicionarizado em português, se refere à palavra *gouvernementalité*, um neologismo criado por Foucault para designar “uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança.” (FOUCAULT, 2008, p.143). Pode-se dizer que Foucault utiliza o termo no momento em que está desenvolvendo sua crítica à razão de Estado, portanto, no plano da Teoria Política.

Assim, Foucault vai definir o termo “governamentalidade” da seguinte maneira:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco, “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p.143-144)

---

<sup>11</sup> Para uma discussão mais detalhada vide VEIGA-NETO (2005).

Esclarecimento feito, lembremos das quatro formulações do biopoder por Foucault, vistas anteriormente, e que são: o biopoder relacionado ao poder medical, à sexualidade, à guerra das raças e à razão de Estado. Apesar de tratarmos a questão do surgimento da população somente nessa última formulação, ligada aos dispositivos de segurança, é claro que não se trata de algo inédito, visto que nas sociedades legais e disciplinares, de alguma forma, já se apresentavam preocupações com os problemas referentes às populações e, conseqüentemente, ao ato de governá-las. Assim, podemos dizer que a população é governável:

1. em relação à sua saúde, por meio de um poder medical;
2. em relação à raça, por meio de um poder ligado à guerra;
3. em relação ao seu sexo, por meio de um poder fundado no dispositivo de sexualidade;
4. em relação à possibilidade de sofrer algum dano, por meio de um poder ligado aos dispositivos de segurança.

Dessa forma, fomos remetidos diretamente ao problema da ação de governar que Foucault, citando François La Mothe Le Vayer, vai dividir em três tipos, com características bem particulares: “o governo<sup>12</sup> de si mesmo, que pertence à moral; a arte de governar uma família como convém, que pertence à economia; e, enfim, a “ciência de bem governar” o Estado, que pertence à política”. (FOUCAULT, 2008, p.125).

Com isso, apesar de compreender que o campo de atuação em que Foucault trabalha a governamentalidade está bem delimitado como o campo da Teoria Política, entendo que o filósofo oportuniza uma ampliação das possibilidades de utilização do termo “governamentalidade”, em especial quando afirma: “este contato entre as tecnologias de dominação exercidas sobre os outros e as

---

<sup>12</sup> Aqui a palavra “governo” se mantém por fidelidade à citação. Contudo, coerente com a proposta assumida no início da seção, deve ser lida como a ação de governar.

tecnologias do eu é o que chamo governamentalidade<sup>13</sup>.” (FOUCAULT, 1990, p.49, minha tradução.).

Em outras palavras, se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral da governamentalidade – entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida, pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível –, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo”. (FOUCAULT, 2004, p.306)

Sendo assim, aceitar essa “impossibilidade” de pensar a governamentalidade fora da relação de um sujeito consigo mesmo, significa dizer que seu estudo não pode prescindir de uma reflexão acerca da dimensão ética.

É aqui que, finalmente, de acordo com nossa metáfora, chegamos ao momento do processo alquímico da utilização do elemento capaz de provocar o branqueamento da solução; capaz de efetivar a etapa do Albedo. É o momento da passagem do ser-poder para o ser-consigo.

---

<sup>13</sup> Apesar de o texto consultado estar em espanhol e do termo utilizado ser “governabilidad”, as referências do texto em francês apresentam a utilização do termo “gouvernementalité”, o que justifica minha tradução para “governamentalidade”.

## O Cuidado de si

Vimos que o surgimento desse novo personagem chamado “população” nos remeteu diretamente à questão do ato de governar. Contudo, temos que ter em mente que essa ação não se refere “apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; [mas designa]<sup>14</sup> a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos; governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes.” (FOUCAULT, 1995a, p. 244). A ação de governar, nesse aspecto, se caracteriza como uma relação de poder de um sobre o outro ou de alguns sobre outros. Para tanto, são utilizadas uma série de técnicas ou “tecnologias”, como denominava Foucault e que as dividia em quatro tipos:

1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos, ou significações; 3) tecnologias de poder, que determinam a condutas dos indivíduos, os submetem a certo tipos de finalidades ou de dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou sua forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p.48, minha tradução.)

Dessa forma, além de dirigir a conduta dos indivíduos, dos grupos, o ato de governar oportuniza também, por meio das tecnologias do eu, a condução, o controle, a ação, do indivíduo sobre si mesmo. Essas tecnologias, muito comuns na Antiguidade, foram operacionalizadas por meio de um conjunto de práticas denominadas “práticas de si”. É na análise desse conjunto de práticas e da sua relação com a liberdade e com a ética que pretendo agora me deter e, para isso, primeiramente é importante compreendermos o deslocamento teórico realizado por Foucault nesse momento de sua produção intelectual.

Na *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres* Foucault relembra o deslocamento que já havia realizado na análise das mudanças pelas quais passou o conhecimento, quando, por meio do estudo de algumas ciências empíricas dos séculos XVII e XVIII, privilegiou as formas de práticas discursivas capazes de articular o saber, verificando os jogos de verdade envolvidos na sua produção.

Relembra ainda o deslocamento que realizou por conta da análise das manifestações do poder, quando se interrogou sobre as relações, estratégias e técnicas capazes de articular o exercício dos poderes, o que oportunizou, por meio da análise das práticas punitivas, seu estudo sobre os jogos de verdade relacionados a esse exercício do poder. Foucault retoma essas duas experiências a fim de articular sua necessidade para um terceiro deslocamento com o objetivo de

(...) analisar o que é designado como “o sujeito”; (...) pesquisar quais são as formas da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito [e] (...) estudar os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito, tomando como espaço de referência e campo de investigação aquilo que poderia chamar-se “história do homem de desejo”. (FOUCAULT, 2003b, p.11)

Para tanto, ele vai se afastar do seu projeto original e reorganizar seus estudos em torno da constituição de uma experiência<sup>15</sup> capaz de mudar o modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor aos seus sonhos, direitos, deveres, condutas, sentimentos, etc. Enfim, vai “reorganizar todo seu estudo em torno da lenta formação, durante a Antiguidade, de uma hermenêutica de si.” (FOUCAULT, 2003b, p.11).

No sentido de evitarmos equívocos, é conveniente termos claro que “por ‘hermenêutica’, trata-se, em geral, para Foucault de designar uma postura subjetiva propriamente cristã (...). A hermenêutica de si é a decifração analítica e meticulosa dos próprios estados de consciência, a leitura nos próprios pensamentos de traços de desejo, etc., isto é, no fundo tudo aquilo que as práticas da confissão designam.” (GROS, 2006, p.127). Logo veremos, contudo, que não se trata apenas de uma descrição das técnicas cristãs de si, mas de confrontá-las com outras, elaboradas pela filosofia grega.

Adotando como fio condutor a relação que o indivíduo tem consigo mesmo a fim de se constituir e se reconhecer como o sujeito de uma sexualidade inserido no campo de investigação da história do homem de desejo, Foucault vai substituir uma

---

<sup>14</sup> Interpolação minha.

<sup>15</sup> O termo “experiência”, para Foucault, é entendido aqui como “(...) a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.” (FOUCAULT, 2003b, p. 10)



história dos sistemas morais, fundada em proibições, por uma história das problematizações éticas, fundada nas práticas de si, e se interrogar sobre as maneiras pelas quais o comportamento sexual foi objeto, na Antiguidade, de uma reflexão no domínio da experiência moral. É nesse sentido que vai distinguir os códigos morais – constituídos pelos valores e regras de ação propostas por meio de aparelhos prescritivos como as famílias, a escola, a igreja, etc., – daquilo que chamou de moralidade dos comportamentos – que é o comportamento real dos indivíduos em relação às regras a que estão submetidos – e distinguir, ainda, esses códigos morais e essa moralidade dos comportamentos da maneira pela qual é necessário conduzir-se – em que podemos reunir as práticas ou técnicas de si.

Com essa distinção, Foucault evita se prender à história dos comportamentos morais e, consciente de que não se pode dissociar a ação moral das formas de atividade sobre si, privilegia a história das formas de subjetivação moral, ou seja, a história das distintas maneiras de autocondução por meio das práticas de si. É nesse sentido que ele mostra que um indivíduo pode se conduzir por meio do que se poderia chamar de

(...) *determinação da substancia ética*, isto é, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral. (...) o que constitui, então, o conteúdo da fidelidade é essa vigilância e essa luta; os movimentos contraditórios da alma, muito mais que os próprios atos em sua efetivação, é que serão, nessas condições, a matéria da prática moral.

(...) *modo de sujeição*, isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática.

(...) *elaboração do trabalho ético* que se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta.

(...) *teleologia* do sujeito moral: pois uma ação não é moral somente em si mesma e na sua singularidade; ela o é também por sua inserção e pelo lugar que ocupa no conjunto de uma conduta; ela é um elemento e um aspecto dessa conduta, e marca uma etapa em sua duração e um progresso eventual em sua continuidade. Uma ação moral tende à sua própria realização; além disso, ela visa, através dessa realização, a constituição de uma conduta moral que leva o indivíduo, não simplesmente a ações sempre conformes aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral. (FOUCAULT, 2003b, p.27-28)

Ou seja, não podemos caracterizar uma ação como “moral” apenas por sua relação com uma regra, valor ou lei, mas também e, principalmente, pela relação do indivíduo que age consigo mesmo. Relação essa que constitui esse indivíduo, por meio das práticas de si, como “sujeito moral”. Assim, Foucault caracteriza a “moral”

como constituída por duas dimensões: a dimensão relacionada aos códigos de comportamento e a dimensão relacionada às formas de subjetivação por meio das práticas de si, sendo que, apesar de indissociáveis, as duas dimensões se alternam no que diz respeito à importância que é atribuída a cada uma delas.

Diante dessa distinção e apesar da importância que os códigos representam, da sua coexistência em relação aos processos de subjetivação, Foucault opta, contudo, em estudar “de que maneira, a partir do pensamento grego clássico até a constituição da doutrina e da pastoral cristã da carne, essa subjetivação se definiu e se transformou.” (FOUCAULT, 2003b, p.31). Isso se deve, em especial, pelo seu interesse em um sujeito que não é um sujeito de conhecimento, mas um sujeito que pode ser transformável, que se constrói, que estabelece regras para sua existência, enfim, um sujeito que é um eu ético. E é por entender que “as grandes modificações que ocorreram entre a sociedade grega, a ética grega, a moralidade grega e como os cristãos se viam, não estão no código, porém no que [chama] de ética, que é a relação consigo mesmo.” (FOUCAULT, 1995b, p.265), que Foucault vai buscar nos textos antigos, da Antiguidade greco-romana, os elementos para a constituição desse sujeito. Textos nos quais Foucault encontrou um dos mais importantes princípios para a vida na *polis*, um conjunto de práticas voltadas para a constituição da própria vida em uma obra de arte ou, mais precisamente, para a constituição de uma estética da existência: o “cuidado de si”.

A fim de abordar esse importante preceito, Foucault vai, inicialmente, trabalhar com uma distinção conceitual que tem por objetivo reenquadrar historicamente esse princípio que, segundo ele, foi esquecido pelos filósofos. Trata-se da distinção e das relações entre a prescrição délfica do “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) e o “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*). Assim, ciente do peso que o “conhece-te a ti mesmo” representa, Foucault inicia afirmando que “é preciso reter o seguinte: sem dúvida, tal como foi formulado, de maneira tão ilustre e notória, gravado na pedra do templo, o *gnôthi seautón* não tinha, na origem, o valor que posteriormente lhe conferimos. (...) O que estava escrito nesta fórmula não era o conhecimento de si, nem como fundamento da moral, nem como princípio de uma relação com os deuses.” (FOUCAULT, 2004, p.05).

Para Foucault, “o princípio délfico não era um princípio abstrato que se referia à vida, mas um conselho prático, uma regra que deveria ser observada a fim de se consultar o oráculo. ‘Conhece-te a ti mesmo’ queria dizer: ‘Não penses que és um deus’. Outros comentaristas sugerem que significava: ‘Tenhas segurança do que realmente perguntas quando vens consultar o oráculo’.” (FOUCAULT, 1990, p.50-51, minha tradução.). Entretanto, apesar das interpretações propostas, Foucault destaca o fato de que parece ser consenso que o preceito délfico surge no pensamento filosófico em torno de Sócrates.

É nesse sentido, e com o objetivo de atenuar esse vínculo entre o pensamento socrático e o “conhece-te a ti mesmo”, que Foucault vai mostrar, recorrendo à *Apologia de Sócrates*, que o principal papel do filósofo em Atenas era incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos. Analisando algumas passagens da *Apologia*, ele chama a atenção para quatro elementos importantes:

1. essa atividade de incitar os outros a se ocuparem consigo é uma tarefa destinada a ele, Sócrates, e é assim porque foi uma tarefa delegada pelos deuses. Ele não faz nada mais que obedecer aos desejos divinos;

2. entretanto, ao se ocupar exclusivamente com os outros, ele se descuida de si mesmo, deixando de acumular riquezas, de assumir cargos políticos, etc. Porém isso não se constitui um problema, na medida em que abre mão disso com o propósito de incitar os outros ao “cuidado de si”. Posição de mestre, portanto, na questão do imperativo;

3. Sócrates coloca-se, na atividade de incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, como aquele que desperta, constituindo, assim, o “cuidado de si” como o momento primeiro de despertar, de acordar do sono profundo e alcançar a luz primeira;

4. o “cuidado de si” deve ser comparado ao tãvão, inseto que pica os animais fazendo-os correr e se agitarem. “O cuidado de si” é, portanto, o agulhão que se deve cravar na carne das pessoas agitando-as.

Foucault vai mostrar que esse papel de mestre instigador desempenhado por Sócrates encontra-se também no *Alcibíades*, texto que retoma daquilo que chamou de momento socrático-platônico do “cuidado de si”. Apesar desse esforço de Foucault em mostrar a presença marcante do “cuidado de si” nos textos platônicos, ele identifica neles uma tendência contemplativa, teórica, para esse imperativo. Ao mesmo tempo, na relação entre o “cuidado de si” e o “conhecimento de si” é possível perceber que “Platão concedeu prioridade à máxima délfica ‘conhece-te a ti mesmo’”. (FOUCAULT, 1990, p.60, minha tradução.) Ou seja, “na corrente platônica, pelo menos de acordo com o final do *Alcibíades*, o problema para o sujeito ou para a alma individual é voltar os olhos para ela própria, para se reconhecer naquilo que ela é, e, reconhecendo-se naquilo que ela é, lembrar-se das verdades com as quais tem afinidade e que ela pôde contemplar.” (FOUCAULT, 2006b, p.269). Isso vai levar Foucault a identificar o princípio do “cuidado de si” com os períodos helenísticos e romanos em que, ao contrário dos textos platônicos, “em Sêneca, Marco Aurélio, Epíteto e Epicuro, o cuidado de si se desintelectualizaria à medida que não redundava em pura *theôria*. De fato, ele se aproxima mais de exercícios de meditação prática, de atividades sociais reguladas, podendo, às vezes, associar-se a práticas físicas de prova.” (GROS, 2006, p.130).

De qualquer forma, uma das coisas que Foucault pretende mostrar na relação entre o *gnôthi seautón* e o *epiméleia heautoû* é o fato de que o cuidado de si “não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda cultura grega, helenística e romana.” (FOUCAULT, 2004, p.12). Entretanto, esse princípio não é apenas condição de acesso à filosofia, mas

(...) tornou-se, de modo geral, o princípio de toda uma conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral. A incitação a cuidar-se consigo mesmo alcançou, durante o longo brilho do pensamento helenístico e romano, uma extensão tão grande que se tornou, creio, um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto. (FOUCAULT, 2004, p.13)

Isso significa dizer que a noção de *epiméleia heautoû* – essa incitação, esta aceitação geral deste princípio, enquanto fenômeno cultural próprio da sociedade e enquanto acontecimento do pensamento – ampliou-se ao longo da história, de forma

que mudaram e se deslocaram suas significações. Assim, Foucault propõe num primeiro momento, que se retenha, a respeito deste imperativo, o seguinte:

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo.

Em segundo lugar, a *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior para (...) “si mesmo”. (...) implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento.

Em terceiro lugar, a noção de *epiméleia* (...) também designa sempre algumas ações, ações que vão ser exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí uma série de práticas (...) as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc. (FOUCAULT, 2004, p.14-15)

Dessa forma, o tema do “cuidado de si” se apresenta como um fenômeno extremamente importante para a história da subjetividade, ou das práticas de subjetividade, constituindo-se como um dos possíveis fios condutores nos mil anos de transformação do exercício filosófico ao ascetismo cristão.

A questão que fica é: por que, apesar dessa reconhecida importância, a noção de “cuidado de si” foi desconsiderada na forma como o pensamento filosófico ocidental refez sua história? Por que o privilégio do *gnôthi seautón* em detrimento do *epiméleia heautoû*? Para tentar responder a esses questionamentos, Foucault propõe algumas hipóteses.

Um dos motivos é que “parece claro haver, para nós, alguma coisa um tanto perturbadora no princípio do cuidado de si.” (FOUCAULT, 2004, p.16). Isso se deve às diferentes maneiras pelas quais o imperativo foi formulado como, por exemplo, “ter cuidados consigo”, “prestar culto a si”, “buscar deleite somente em si” e tantas outras que não são reconhecidas, hoje, como preceitos positivos, muito menos como fundantes de uma moral, por soarem como uma espécie de desafio ético, uma verdadeira bravata individual. É aqui que, de certa forma, podemos encontrar a base para a construção da moralidade cristã que coloca o “cuidado de si” como algo perigoso, a ser superado, e o substitui pelo “conhecimento de si” atribuindo a ele o

caráter de renúncia de si mesmo. Entretanto, para o pensamento antigo, contrariamente,

(...) “ocupar-se consigo mesmo” tem sempre um sentido positivo, jamais negativo. Ademais – paradoxo suplementar – é a partir dessa injunção de “ocupar-se consigo mesmo” que se constituíram as mais austeras, as mais rigorosas, as mais restritivas morais, sem dúvida que o Ocidente conheceu, as quais, repito, (...) não devem ser atribuídas ao cristianismo, porém à moral dos primeiros séculos antes de nossa era e do começo dela (...). (FOUCAULT, 2004, p.17)

Outro motivo que Foucault considera mais fundamental nessa despreocupação dos historiadores para com o princípio do *epiméleia heautoû* trata daquilo que denomina de “momento cartesiano” e que, segundo ele, atuou requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* ao mesmo tempo em que desqualifica o *epiméleia heautoû*. Primeiramente, requalifica o “conhece-te a ti mesmo”, na medida em que é “ao conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano. Além disso, colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era esse conhecimento de si mesmo que fazia do ‘conhece-te a si mesmo’ um acesso fundamental à verdade.” (FOUCAULT, 2004, p.18-19).

É a partir desse momento que, em muitas práticas e procedimentos filosóficos, o princípio “conhece-te a ti mesmo” foi aceito como uma espécie de fundamento. Por outro lado, e ao mesmo tempo, o chamado “momento cartesiano” contribuiu para desqualificar o “cuidado de si”, excluindo-o do pensamento filosófico moderno. Isso se deve ao fato que, é nesse momento que se passa a admitir o acesso à verdade pelo sujeito, verdade que somente pode ser conseguida através do conhecimento.

Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. Isto é, no momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade), sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz, em si mesmo e unicamente pelos seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso. (FOUCAULT, 2004, p.22)

Com isso, Foucault quer mostrar que houve uma inversão hierárquica entre os dois princípios. Enquanto na cultura greco-romana o “conhecimento de si”

aparecia como consequência do “cuidado de si”, no mundo moderno o primeiro é que se constitui como princípio fundamental.

Torna-se significativo um cuidado especial em relação ao primeiro motivo da minimização do “cuidado de si” apresentado por Foucault, visto que pode levar a um leitor menos avisado a pensar que o filósofo, nessa etapa de sua produção, deixou-se levar por uma moral individualista, desvinculada social e politicamente de tudo a sua volta. Nesse sentido, é preciso que fique claro que Foucault jamais propôs a ética grega como um universal a ser seguido, um modelo para todos. O que ele propõe é a sua leitura a fim de compreender como “o cuidado de si” se engendra no tecido social, ou seja, em essência, qual a relação do “cuidado de si” com os outros, na medida em que “o outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. Esta é a fórmula geral.” (FOUCAULT, 2004, p.158). É por isso que

O cuidado de si, como Foucault procura, com efeito, mostrar, se exerce num quadro largamente comunitário e institucional: (...) Foucault não deixa se insistir sobre esse ponto: O cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo essa relação com os outros pelo cuidado de si. (GROS, 2006, p.132)

Essa modulação pode se dar no processo de governar os outros, tanto no nível das relações cotidianas – como, por exemplo, o indivíduo que cuida adequadamente de si é, por isso mesmo, capaz de conduzir apropriadamente sua família, sua casa – quanto no nível da condução da cidade, como deseja Alcibíades em seu diálogo com Sócrates. Uma outra forma de modulação dessa relação com os outros, é a que trata do cuidado que se tem com o “cuidado de si” do outro. É o caso de Sócrates, como já foi visto, que deixa de se ocupar consigo para ocupar-se com os outros. Uma atenção especial aqui para não invertermos a ordem de prioridades entre o “cuidado de si” e o “cuidado do outro”:

(...) não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é

também uma maneira de cuidar dos outros. (...) Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária. (FOUCAULT, 2006b, p.270-271)

Essas formas de modulação da relação com os outros são importantes devido às suas implicações. Gostaria de me deter naquelas que considero as mais relevantes para este estudo. A primeira delas, e que é importante que percebamos, é a relação do “cuidado de si” com a ação política. Ao contrário do que se pode pensar, o “cuidado de si” está vinculado a uma situação estatutária de poder. Por exemplo, o “cuidado de si” é uma condição para a passagem de uma situação de privilégio estatutário em que se encontrava Alcebiades, por possuir uma família rica e tradicional em Atenas, para uma ação política que envolvia a ação de governar a cidade.

Como vemos, “ocupar-se consigo” está, porém, implicado na vontade do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros e dela decorre. Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política, este é, portanto, o ponto de emergência da noção de cuidado de si. (FOUCAULT, 2004, p.48)

Aqui proponho um rápido retorno à questão da governamentalidade a fim de reafirmar minha posição de que Foucault amplia as possibilidades de utilização desse termo na medida em que não se refere apenas à gestão dos Estados, mas também a uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e/ou dos grupos, em especial quando afirma que

(...) a governabilidade<sup>16</sup> implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pela quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. Ao passo que, se você tenta analisar o poder não a partir da liberdade, das estratégias e da governabilidade, mas a partir da instituição política, só poderá encarar o sujeito como sujeito de direito. Temos um sujeito que era dotado de direitos ou que não o era e que, pela instituição da sociedade política, recebeu ou perdeu direitos: através disso, somos remetidos a uma concepção jurídica do sujeito. Em contrapartida, a noção de governabilidade permite, acredito, fazer valer a liberdade do

---

<sup>16</sup> A palavra “governabilidade” aqui se apresenta como tradução do texto original, em que Foucault utiliza “*gouvernementalité*” que, como já disse anteriormente, neste trabalho está sendo utilizado como “governamentalidade”.



sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética. (FOUCAULT, 2006b, p.286)

A segunda implicação dessas novas formas de modulação está diretamente ligada à anterior e se refere à relação do “cuidado de si” com a liberdade. Para compreendermos essa relação, é importante que tenhamos em mente a distinção que Foucault faz entre as relações de poder – entendidas como jogos estratégicos entre indivíduos ou grupos de indivíduos, que têm como objetivo determinar a conduta do(s) outro(s), modificando-a ou estagnando-a – e aquilo que comumente é denominado de poder, mas que, na realidade, são estados de dominação que, ao contrário da mobilidade oportunizada aos participantes do jogo pelas relações de poder, fixam, imobilizam o jogo, a fim de torná-lo irreversível, seja por meio de instrumentos políticos, econômicos e/ou de coerção. Portanto,

quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente, do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (FOUCAULT, 1995a, p.244)

Esse parece ser um dos problemas que atingem a educação, em especial no que se refere ao ensino de matemática. É comum os estudantes serem conduzidos continuamente, pela forma como o ensino se dá em sala, a estados de passividade, de impotência e de dependência em relação a um professor que é visto como a autoridade que vem iluminar suas mentes obscurecidas, restando-lhes apenas a acatar seus métodos e conteúdos. Subjacente a essa forma de ensino, a essa apatia, podemos encontrar uma concepção de homem como um ser que é naturalmente passivo, uma concepção que conduz as condutas de professores e

estudantes no sentido da reprodução e manutenção da escola e da sociedade em que ela está inserida.

Que a matemática, por exemplo, esteja ligada (...) às estruturas de poder, é também verdade, não fosse a maneira como ela é ensinada, a maneira como o consenso da matemática se organiza, funciona em circuito fechado, tem seus valores, determina o que é bem (verdade) ou mal (falso) na matemática etc. Isso não significa de forma alguma que a matemática seja apenas um jogo de poder, mas que o jogo de verdade da matemática esteja de uma certa maneira ligado, e sem que isso abale de forma alguma sua validade, a jogos e a instituições de poder. (FOUCAULT, 2006b, p.282-283)

É nesse sentido que Foucault afirma que para que possa existir relação de poder é necessário existir liberdade, donde surge o problema de como é possível praticar a liberdade. Foucault nos mostra, então, que “o cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética. [Ou seja], a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade”. (FOUCAULT, 2006b, p.267)

É por gerar esse movimento que Foucault admite que as relações de poder, entendidas como estratégias utilizadas pelos indivíduos a fim de conduzir a conduta do outro, não são um mal em si. O problema está na forma como esse jogo se dá. Por exemplo, Foucault não vê

(...) onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante à tutela de um professor autoritário, etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2006b, p.284-5)

Isso nos remete à terceira implicação que considero importante e que, apesar de também estar articulada com o que vimos até agora, está mais ligada à forma de modulação que trata do cuidado que se tem com o “cuidado de si” do outro: “o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de

um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade". (FOUCAULT, 2006b, p.271)

Esse era o papel desempenhado por Sócrates quando caminhava por Atenas exortando, com seus ensinamentos, os compatriotas atenienses a ocuparem-se consigo mesmos, a cuidarem de si mesmos. Mas também, e em especial, com Alcibíades, quando o leva a perceber que, para participar da vida política como deseja, necessita primeiramente dar a devida atenção a si mesmo. Assim, por meio do *Alcibíades* e dos diálogos socrático-platônicos, Foucault vai distinguir três tipos de mestria, de relação com o outro:

1. a mestria de exemplo, em que o outro é modelo de comportamento a ser seguido;
2. a mestria de competência, referente ao conhecimento, habilidades a serem transmitidas;
3. a mestria do embaraço e da descoberta, que podemos chamar de mestria socrática, essencialmente exercida através do diálogo.

Para Foucault, as diferenças entre elas pouco importam, visto que o que realmente se deve reter (em relação aos três tipos de mestria) é o ponto para qual convergem: todas se assentam sobre um jogo de ignorância e memória. É por meio da memória de modelos, de situações de aprendizagem que se descobre o que não sabíamos, ou pensávamos que não sabíamos algo. A memória, portanto, é que permite o movimento da ignorância para a não-ignorância e esse movimento não é possível sem o outro.

Entretanto, para o período helenístico-romano, período cronológico que cobre aproximadamente os séculos I e II de nossa era, a relação com o outro se mantém como algo de suma importância, mas assume uma forma totalmente diferente. Além da ignorância, funda-se principalmente no fato de que não é da

natureza do indivíduo relacionar-se com um tipo de razão que caracteriza uma ação moralmente válida.

Consequentemente, não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir. Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade no mundo ocidental. Doravante, o mestre não é mais o mestre de memória. Não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite. Nem mesmo é aquele que, sabendo que o outro não sabe, sabe mostrar-lhe como, na realidade, ele sabe o que não sabe. Não é mais nesse jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. (FOUCAULT, 2004, p.160)

Doravante, a ignorância não mais seria a operadora do saber e do indivíduo que, por si só, não pode mais operar sua própria transformação. Ele necessita de um mestre, mas não um “mestre da verdade” detentor de uma verdade incondicional, mas sim um “mestre da vida”, que evidencia o jogo da verdade com sua vida, com suas ações.

Embora seu papel não esteja muito bem definido (...), é claro porém que este outro não é um educador no sentido tradicional do termo, alguém que ensinará verdades, dados e princípios. Também é evidente que não se trata de um mestre de memória. De modo algum o texto diz o que será esta ação, mas as expressões empregadas (para assinalar esta ação, ou melhor, para indicá-la com alguma distância) são características. Há as expressões *porrigere manum* e *oportet educat*. Perdoem-me um pouco de gramática: claro que *educat* é um imperativo. Logo, não se trata de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. Vemos, pois, que de modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou uma habilidade. Mas é uma certa ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, do *status*, do modo de vida, do modo de ser no qual está [...]. É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância. (FOUCAULT, 2004, p.165-166)

Mas, qual seria essa ação a ser exercida pelo outro na construção do sujeito e quem seria o operador dessa ação sobre o indivíduo? Foucault vai mostrar que, se observarmos as correntes filosóficas, esse operador será o filósofo que articula a necessidade de sua presença, basicamente através de duas formas institucionais: primeiramente, a forma helênica, denominada *skholé*, ou, a escola.

A outra forma pela qual o filósofo se coloca como necessário é a romana. Diferentemente da escola, a forma romana é caracterizada fundamentalmente pela existência de um conselheiro privado. Aí o aristocrata romano acolhe no seio de sua família um filósofo que irá aconselhá-lo, que servirá de conselheiro. É ele quem guia o patrão pelos caminhos da cultura, da política, enfim, da existência. Contudo, apesar de serem eles, os filósofos, que difundiram as práticas de si, é preciso destacar também que a figura do filósofo profissional tornava-se cada vez mais objeto de desconfiança por parte dos retóricos e por motivos políticos. A própria imagem do filósofo – comumente reconhecido como aquele que perambulava pelas ruas – trouxe diversas e importantes discussões como, por exemplo, a questão da utilidade ou não da filosofia como arte de viver.

Porém, se por um lado, os filósofos passaram a ser vistos com reserva, por outro lado, percebe-se um resgate da filosofia como um modo de conduta, de técnicas, de valores. É aí que surge uma das principais características dos séculos I-II: a prática de si passa a se constituir como uma prática social, na medida em que

Começou a desenvolver-se entre indivíduos que, propriamente falando, não eram do ofício. Houve toda uma tendência a exercer, a difundir, a desenvolver a prática de si, fora mesmo da instituição filosófica, fora mesmo da profissão filosófica, e a constituí-la como um certo modo de relação entre indivíduos, dela fazendo uma espécie de princípio de controle do indivíduo pelos outros, de formação, de desenvolvimento, de estabelecimento de uma relação do indivíduo consigo mesmo, cujo ponto de apoio, cujo elemento de mediação será encontrado em outro, outro que não é necessariamente um filósofo de profissão, muito embora seja-lhe certamente indispensável ter passado pela filosofia e ter noções filosóficas. Em outras palavras, creio que é o problema da figura, da função do mestre que está aí em questão. (...) esse mestre está em vias, não exatamente de desaparecer, mas de ser invadido, cercado, ameaçado por toda uma prática de si que é, ao mesmo tempo, uma prática social. A prática de si vem vincular-se à prática social ou, se quisermos, a constituição de uma relação de si para consigo mesmo vem manifestadamente atrelar-se às relações de si com o Outro. (FOUCAULT, 2004, p.191-192)

Foucault procura mostrar como a direção do indivíduo passa a se tornar algo natural, passível de ser realizado por um amigo, sem a qualificação de filósofo.

É que, através desse desenvolvimento da prática de si, através do fato de que a prática de si torna-se assim uma espécie de relação social – se não universal, por certo, pelo menos sempre possível entre indivíduos, mesmo quando não têm uma relação de mestre de filosofia com aluno –, desenvolve-se, creio, algo muito novo e importante, que é uma nova ética, não tanto da linguagem ou do discurso em geral, mas da relação verbal com o Outro. É essa nova ética da relação verbal com o outro que está designada na noção fundamental de *parrhesía*. A *parrhesía*, traduzida em geral por “franqueza”, é uma regra de

jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter para com o outro na prática da direção de consciência. (FOUCAULT, 2004, p.202)

Objeto de estudo privilegiado por Foucault nos dois últimos anos – 1983 e 1984 – de curso do *Collège de France*, intitulados de “A Coragem da Verdade”, a *parrhesía* é uma forma de relação com o outro que parte do princípio da franqueza de se falar algo. É uma verdadeira ética da palavra que se opõe:

1. à confissão cristã – enquanto nessa o indivíduo deve produzir um discurso verdadeiro sobre si para um outro, que é seu diretor de consciência, seu confessor, etc., na *parrhesía* ao contrário, é o mestre quem toma a palavra, de forma franca e direta, para defender a verdade de sua própria conduta;

2. também à retórica – que busca a maneira certa de dizer, o “bem dizer”, e não tanto a verdade do dito. A *parrhesía*, ao contrário, propõe uma fala verdadeira, na medida em que procura separar o verdadeiro do falso; engajada, visto que enuncia uma verdade que se constitui como uma convicção pessoal e perigosa, tendo em vista que se trata de uma verdade que pode ferir o outro gerando reações desproporcionais. Supõe coragem, portanto;

3. finalmente, aos discursos do oráculo, da sabedoria e da técnica – a *parrhesía*, por meio de um discurso sobre si própria, se constitui como discurso da ruptura, da tensão.

Aqui poderíamos perguntar: como pensar em autonomia, se o indivíduo necessita de um mestre para sua transformação? Ora, pelo que vimos até agora, não é o mestre quem vai operar a transformação do indivíduo, mas oportunizar práticas que permitam ao sujeito se autotransformar, a se constituir “através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma<sup>17</sup>, através de práticas de libertação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural.” (FOUCAULT, 2006a, p.291). Com isso, Foucault procura mostrar como o

---

<sup>17</sup> Grifo meu.

sujeito se autoconstitui, sua autoformação, por meio de práticas de liberdade inseridas nas relações de poder, com as quais conquista o domínio de si, que caracteriza sua autonomia.

Assim, a tarefa à qual Foucault nos instiga a realizar é “tornar possíveis a autonomia e a liberdade dos indivíduos e de segmentos da sociedade, tendo, diante de si, o grande aparato de controle das vidas e da subjetividade.” (BRANCO, 2005, p.175). Contudo, para Foucault a autonomia não é algo que se dê por si mesmo, mas que se busca por meio de ações de liberdade. Ou ainda: é a partir do exercício individual de práticas de liberdade – que compõem a ética de um cuidado de si – que podemos viabilizar socialmente a introdução da libertação nas relações de poder como resistência ao controle e à dominação opressora. Nesse sentido, no pensamento de Foucault a autonomia individual é condição para a autonomia social o que significa dizer que ela deve ser encarada primeiramente sob a perspectiva da ética para depois ser problematizada do ponto de vista da política.

Dessa forma, considerando as práticas de liberdade como sendo as lutas contra a dominação, contra o assujeitamento, Foucault vai “resgatar o papel dos indivíduos, dos indivíduos éticos, sensíveis e racionais no quadro das lutas políticas. Em todo caso é o indivíduo, ontologicamente considerado, que é livre porque sente, pensa e age.” (BRANCO, 2005, p.178).

\* \* \*

Com isso, chegamos ao fim de mais uma etapa do processo alquímico. Etapa em foram manipulados os elementos da matéria-prima II a fim de explicitá-los e prepará-los para, juntamente com os elementos da matéria-prima, serem submetidos ao calor do fogo, ao Rei Vermelho, onde irão adquirir novos significados. Os elementos estão preparados, portanto, para a próxima etapa: o rubedo.



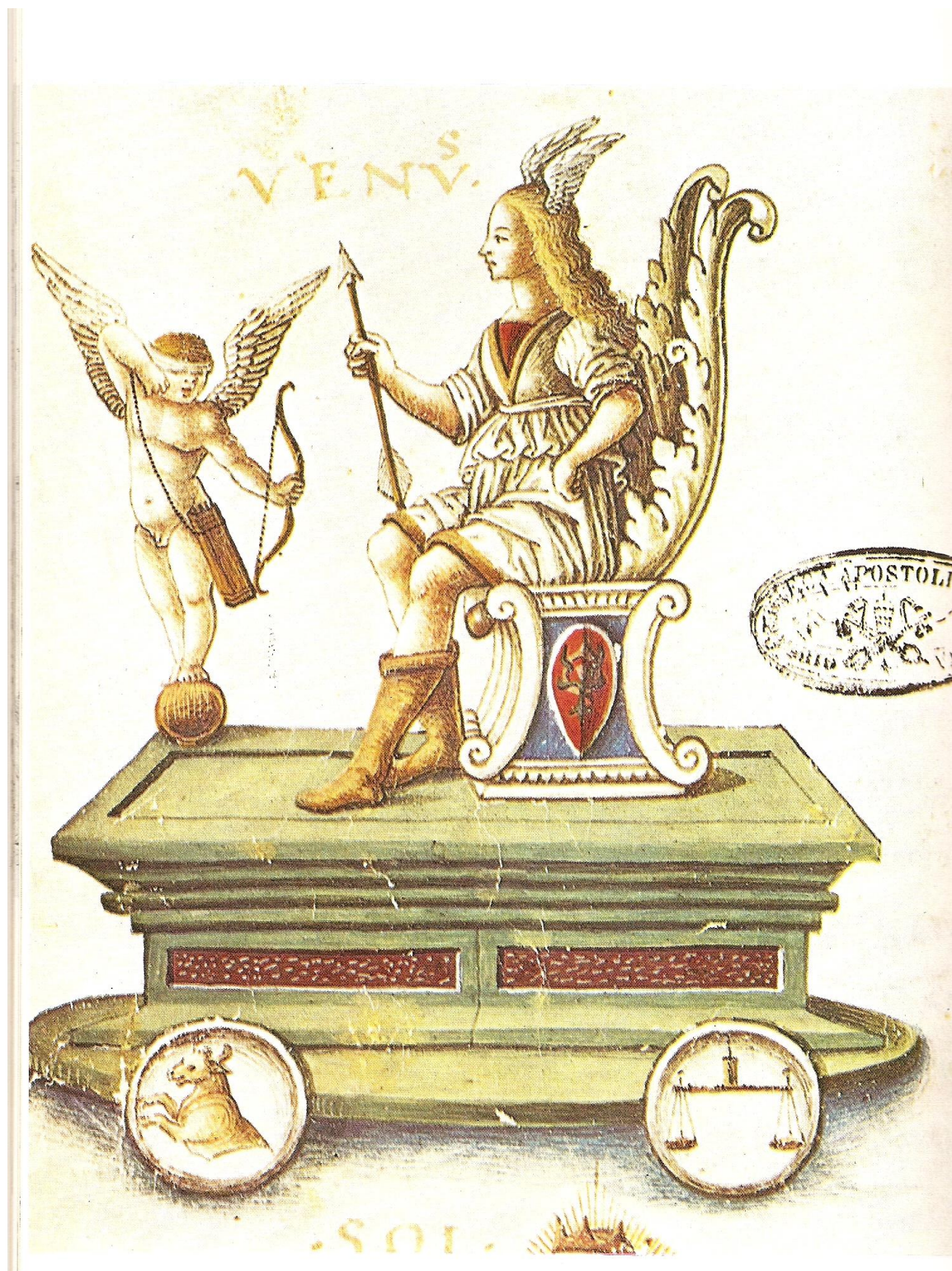


Figura 06

Vênus comparte com o cobre vulgar o mesmo símbolo; neste caso, ao levar o elmo alado da volatilidade e a flecha do fogo secreto, representa o elemento mercúrio, branco e feminino do drama da grande Obra. Leva dentro o seu princípio oposto, razão pela qual a roupagem interior é masculina vermelha e sulfurosa. (ROTA, 1996, p.63-64)

Nicola d'Antonio degli Agli, 1480, Biblioteca Apostólica Vaticana.



## Rubedo

**Ao Ator Joaquim Augusto<sup>18</sup>**

(...)

Como Gluck nas selvas aprendia  
 Ao som do violoncelo a melodia  
 Da santa inspiração,  
 Assim bebe atento a voz obscura  
 Do vento das paixões na selva escura  
 Chamada multidão.  
 Gargalhadas, suspiros, beijos, gritos,  
 Cantos de amor, blasfêmias de precitos,  
 Choro ou reza infantil,  
 Tudo colhe... e volta co'as mãos cheias,  
 - O crânio largo a transbordar ideias,  
 E de criações mil.  
 Então começa a luta, a luta enorme  
 Desta matéria tosca, áspera, informe,  
 Que na praça apanhou.  
 Teu gênio vai forjar novo tesouro...  
 O cobre escuro vai mudar-se em ouro.  
 Como fausto o sonhou!  
 Glória ao Mestre! Passado por seus dedos  
 Dói mais a dor... Os risos são ledos...  
 O amor é mais do céu...  
 Rebenta o ouro desta fronte acesa!  
 O alquimista venceu!

Castro Alves

Também considerado *conjunctio superior*, o rubedo é o estágio do processo que surge da tensão entre o Nigredo e o Albedo. É um momento de extrema liberação de energia devido à diferença de potencial entre essas duas etapas. Se na albedo a discriminação dos elementos permite um esclarecimento consciente, racional e abstrato, é na rubedo que os opostos se fundem novamente liberando energia e gerando trabalho.

É nessa fase que se dá a síntese, tanto do processo alquímico quanto do próprio alquimista. É como estar no alto de uma grande montanha, tendo abaixo de si uma tempestade torrencial. O alquimista pode observar as nuvens negras, os relâmpagos e a chuva caindo, mas há algo nele que paira acima de tudo e pode simplesmente vislumbrar os elementos em fúria.

---

<sup>18</sup> Joaquim Augusto (1825-1873), considerado na época em que viveu e atuou o melhor ator brasileiro.

Nesta etapa, mais que a matéria-prima utilizada, importa o procedimento, importa a prática do alquimista na manipulação da matéria, uma prática que também se constitui como uma “prática de si”, uma prática ligada diretamente ao exercício do pensamento: a prática da escrita. Dessa forma, o elemento utilizado para provocar a tensão entre Nigredo e Albedo são os *hupomnêmata*, entendendo-os como sendo um material que possibilita a execução frequente de exercícios como, por exemplo, a leitura, a releitura, a meditação, o diálogo consigo mesmo e com os outros, etc.

Implantados na alma do alquimista, os *hupomnêmata* passam a fazer parte dele com o objetivo principal de transformar o conhecimento fragmentário coletado por meio do ensino, do diálogo ou pela leitura, em um caminho para o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo, tão adequada e perfeita quanto possível. Contudo, nisso surge um paradoxo: como se confrontar consigo por meio da ajuda de discursos imemoriais e recebidos de todo lado?

Foucault vai responder a essa pergunta afirmando que a redação dos *hupomnêmata* contribui para a formação de si por meio de três fatores: primeiramente, à junção da leitura com a escrita, pois, a prática de si implica a leitura, contudo, além da leitura é necessário escrever. Em segundo lugar, fator importantíssimo nessa fase do processo alquímico, trata-se de uma prática regrada e voluntária do disparate, que não é nada mais que uma escolha de elementos heterogêneos e, por isso mesmo, se afasta do trabalho do gramático que busca o conhecimento da totalidade de uma obra ou toda a produção de um autor. Ela se opõe ainda aos ensinamentos transmitidos pelos filósofos de profissão que estão sempre a reivindicar a unidade doutrinal de uma escola ou uma verdade absoluta de uma sentença. O essencial é que se possa entender o valor circunstancial de uso dessa sentença. Que ela seja compreendida como uma sentença verdadeira no que ela afirma, adequada no que prescreve, útil de acordo com as circunstâncias do momento. A escrita se transforma, assim, em um exercício pessoal feito por quem e para quem a realiza, constituindo-se numa arte da verdade díspar, o que significa dizer que ela se apresenta como uma maneira racional de aproximar a autoridade reconhecida do já dito, com a singularidade da verdade que nela se deseja afirmar, inserida em um contexto circunstancial de determinação de sua utilização.

Finalmente, o terceiro fator na formação de si, a afirmação de que esse disparate proposital não exclui a unificação, apenas não a promove no intuito de estabelecer um conjunto. Ao contrário, ela deve se estabelecer no próprio alquimista como resultado do processo de construção dos *hupomnêmata*, do processo de sua constituição no ato de escrever, do processo de pesquisa que envolve leitura e releitura. De um lado, o alquimista deve unificar os fragmentos heterogêneos que coletou, por meio de sua subjetivação e do exercício da escrita pessoal. O papel da escrita, nesse caso, é o de constituir, com tudo o que a leitura proporcionou, um “corpo”; não um corpo de doutrina, mas o próprio corpo do alquimista que, transcrevendo suas leituras, delas se apropria, fazendo-as as suas verdades. Com isso, a escrita transforma tudo o que o alquimista viu e ouviu em “forças de sangue”, ao mesmo tempo em que o transforma em um princípio de ação racional.

Contudo, de outro lado e inversamente, o alquimista se utiliza desse processo de coleta de coisas ditas e de sua reescrita, para criar sua própria identidade. Essa etapa do processo alquímico talvez não seja o momento definitivo, pois ainda se corre o risco de cair sob a emoção de um estado negativo. Contudo, algo mudou profundamente no alquimista.

Assim, para descrever esta etapa do processo, gostaria de fazer um convite a você que está lendo essas linhas. Trata-se de um convite para a realização do que poderíamos chamar de “experimento mental”. Imagine o interior de um teatro. Um teatro de porte mediano, nada muito luxuoso, porém, visto que o tema da peça que será encenada, apesar de ser considerado pela maioria das pessoas como importante, paradoxalmente, também é considerado desinteressante, não cativante. Na platéia, apenas o autor, o diretor e dois convidados que, a pedido do autor, aceitaram o convite para assistir ao ensaio tendo a liberdade para interagir com o diretor e com os atores por meio de sugestões em relação ao texto e à encenação. Trata-se, portanto, de um ensaio aberto. No palco, os atores representam o cotidiano de um curso de formação inicial de professores de matemática.

## Primeiro ato: a educação disciplinadora

O diretor, após agradecer a presença dos convidados e reforçar a ideia da possibilidade de eles intervirem no ensaio, explica que o primeiro ato tem o objetivo de tentar mostrar a existência de uma relação entre as ações dos personagens inseridos em um espaço escolar disciplinador, com as relações existentes na sociedade.

– *Disciplinador sim, mas também, e talvez principalmente, um espaço produtor de saberes!* Acrescenta um dos personagens.

– *A própria organização do cenário* – continua o diretor – *por meio de delimitações do espaço escolar e do enquadramento do tempo em seu interior, deixa clara a relação entre a instituição e as necessidades sociais de controle da força de trabalho herdadas da revolução industrial. O estudante, representado como repositório de conhecimento diante de uma hierarquia rígida, aparece submisso e constantemente vigiado pelos diversos instrumentos criados para esse fim, como os diários de classe, os boletins de avaliação, as provas, a disposição das carteiras, os livros de ocorrência, etc. Isso tudo com o objetivo de intensificar a percepção dos espectadores aos efeitos de uma tentativa de centralização do poder de dominação e controle.*

A peça inicia e o ato de ensinar, representado por um ator no papel de um professor de Cálculo Diferencial e Integral, se resume à transmissão de um conhecimento tido como superior em dois aspectos: primeiramente, por estar sob domínio desse professor e, em segundo lugar, por se caracterizar como um conhecimento melhor que os demais. Nesse ponto, enquanto essa cena se desenrola, um de nossos especiais espectadores comenta com seu colega:

C1: – *Veja como a supervalorização do conhecimento matemático desqualifica toda uma série de saberes que o aluno traz considerando-os como saberes não conceituais, insuficientemente elaborados, ingênuos e, portanto, hierarquicamente inferiores; abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.*

C2: – *É verdade. Responde o outro. – E se pararmos para pensar, vamos perceber que são as sociedades que criam sua técnica e seu tipo de saber bem como o tipo de transmissão desse saber. A sociedade capitalista, por exemplo, não somente foi pioneira na criação e no desenvolvimento de um tipo de saber e de um tipo de tecnologia, mas também colocou isso tudo no centro da vida social das pessoas fazendo com que elas atribuíssem a essas atividades uma importância não percebida anteriormente. Isso, com certeza, foi determinante na diferenciação da sociedade capitalista em relação às outras.*

No palco, a interpretação dos atores vai mostrando que essa forma de prática de ensino tem como objetivo produzir corpos submissos e dóceis. Em nome dessa pretensa transmissão de conhecimento, acaba-se por domesticar os estudantes categorizando-os em bons ou maus, brilhantes ou problemáticos, a fim de recompensar os primeiros, enquanto pune os segundos criando, com isso, estigmas para ambos. Em determinado momento da cena, o professor faz a entrega de uma prova realizada anteriormente pelos estudantes que demonstram, em sua maioria, grande descontentamento com as notas recebidas, descontentamento esse ignorado pelo professor, que dá continuidade à sua aula.

Nesse ponto, um dos convidados intervém:

C1: – *Desculpem, mas penso que aqui poderíamos ter uma ênfase maior ao papel da prova na relação entre o professor e os estudantes. Todos os instrumentos de hierarquia citados anteriormente pelo diretor aparecem com a função de homogeneizar os estudantes, mas, na realidade, acabam por individualizá-los permitindo ao professor medir os desvios, determinar níveis, explicitar as diferenças ajustando-as umas às outras. Porém, entendo que o instrumento privilegiado para isso é a prova, na medida em que combina as técnicas hierárquicas da vigilância com a sanção que normaliza. É ela que vai permitir qualificar, classificar e punir, dando visibilidade aos estudantes por meio da diferenciação entre eles. Altamente ritualizada, a prova oportuniza ao professor a demonstração da força e o estabelecimento de uma verdade: a sua. Por isso, penso que esse importante*

*instrumento acaba passando despercebido da forma como está sendo tratado na cena.*

O diretor, então, justifica:

*– Eu já havia chamado a atenção do autor para o fato de que, no modelo de educação fundada no poder disciplinar, o sistema de exames acaba por se tornar o objetivo principal, ficando a produção e transmissão do conhecimento em segundo plano. O estudante acaba tendo que se submeter ao exame e, na maioria dos casos, memoriza o conteúdo a fim de conseguir uma boa nota. O resultado disso é mesmo um processo seletivo e discriminatório onde, aos “bons” a vitória com a aprovação e aos “maus” estudantes a punição por meio da reprovação. Reforça-se, assim, uma tendência da sociedade de que o importante é se enquadrar aos padrões estabelecidos.*

*C2: – E essa categorização a que o exame leva está fundada em uma lógica específica, uma lógica que poderíamos chamar de identitária e dos conjuntos. E esse distinguir, escolher, estabelecer, juntar, contar, dizer, etc., é condição e ao mesmo tempo criação da sociedade, ou seja, é condição para que esta sociedade que aí está possa existir. Um poder fantástico, portanto, que está ancorado no fato de que esta lógica se escora em um estrato daquilo que existe ou ainda: que corresponde perfeitamente a uma dimensão do ser, repetindo, prolongando, elaborando sua lógica, ao mesmo tempo em que também vai operar por meio de classes, propriedades, relações, constituindo e organizando seu mundo, criando para si sua própria universalidade e sua própria ordem. Dessa forma, entrar para a sociedade instituída, o chamado “processo de socialização”, não é uma escolha, mas uma imposição, na medida em que o recém-nascido, por exemplo, é arrancado de seu mundo fazendo-o aceitar sua renúncia à instituição da sociedade, que o desejo do outro é tão legítimo quanto o seu e que não pode fazer com que as palavras signifiquem o que ele gostaria que significassem.*

*C1: – Isso contribui para a criação de dois tipos de possibilidades que estão interligadas: de um lado constitui o estudante como objeto passível de ser*

*descritível, analisável em seus traços singulares, suas aptidões ou capacidades, sob o jugo de um saber permanente; de outro lado, permite a constituição de um sistema comparativo que possibilita a medição de fenômenos globais, a descrição de grupos, de fatos coletivos, a caracterização dos desvios e a distribuição desses estudantes e populações.*

*– Está bem, está bem! – interfere o autor procurando disfarçar uma ponta de irritação – Já estou convencido do importante papel do exame na relação entre professor e estudante. Mas, a continuidade das cenas do primeiro ato ficaram comprometidas e necessito reescrevê-lo para que mantenham uma coerência. Assim, sugiro que passemos para o segundo ato e, em outro momento, poderemos retornar ao primeiro. O que acham?*

*– Perfeito! – acrescenta o diretor – Gostaria apenas de aproveitar e sugerir que se explicita também que o sistema escolar nesses moldes, ainda muito presente na nossa realidade, se baseia em uma ideia produtivista que envolve professores e estudantes num processo obsessivo de competição e mesmo os professores mais críticos ficam atrelados às normas da burocracia institucional, muitas vezes disfarçadas de códigos de ética e padrões de conduta. Constituindo-se também como vítima desse sistema, o professor se junta ao estudante incorporando valores morais e ideológicos da sociedade em que estão inseridos, assimilando um modelo pedagógico que legitima e reproduz as relações de poder dessa sociedade. Não podemos esquecer que estamos encenando o cotidiano de uma licenciatura e que a maioria dos estudantes, após formados, tenderão a reproduzir essa formação na sua atividade profissional.*

Ressalvas feitas, enquanto o cenário para o segundo ato vai sendo montado o diretor explica, então, do que se tratará.

## **Segundo ato: a educação reformista**

*– O segundo ato tem como objetivo apresentar uma alternativa ao espaço escolar disciplinador encenado no primeiro ato. A intenção é mostrar como uma formação docente ancorada em uma pedagogia construtivista pode contribuir para uma educação básica que possibilite aos estudantes um desenvolvimento vinculado ao seu ritmo próprio e voltado para a libertação deles mesmos. Queremos mostrar que, se formarmos um sujeito autônomo, responsável pela própria aprendizagem, teremos também um profissional comprometido que, conseqüentemente, reproduzirá esse modelo junto a seus estudantes. Para tanto, o próprio curso de licenciatura se utiliza de aparatos e mecanismos tais, como o arranjo das salas de aula, os instrumentos de avaliação, etc., distintos do modelo disciplinador e pensados para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, como um modo de o futuro professor viver na sua própria formação a utilização desses mecanismos.*

O diretor é, então, interrompido por um dos convidados.

*C1: – Desculpe interromper novamente, mas na sua descrição do ato existem alguns aspectos que me incomodam. O primeiro deles é o fato de se apresentar um novo modelo como alternativa ao anterior. Muito particularmente, não gosto do termo “alternativa”, na medida em que acredito que não podemos encontrar a solução de um problema na solução de outro problema apresentado em outro momento por outras pessoas. Da forma como está colocado, parece haver uma oposição entre um modelo baseado em estruturas de poder e dominação, como no primeiro ato, e um modelo baseado na ação autônoma e livre dos estudantes representado no segundo ato. Penso que é necessário ter claro que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso e, por isso sempre temos algo a fazer. Por exemplo, como já foi dito aqui por alguém, o espaço no modelo educacional anterior é disciplinador, mas também produtor de saber, visto que não podemos descrever os efeitos do poder apenas em termos negativos como exclusão, repressão, censura, etc., pois, na verdade, o poder produz realidade, produz objetos da verdade. Assim, não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber. Portanto, o importante a fazer é determinar o principal perigo, a cada dia.*



C2: – *Exatamente! Afirma o outro convidado. E é impressionante como a maioria das pessoas acredita ser por conta desse poder repressivo e manipulativo que o sistema se mantém. Essa é uma ideia equivocada e que apenas mascara um problema político e social. O que essas pessoas não percebem é que o sistema se mantém porque cria uma adesão das pessoas a aquilo que ele é. O sistema consegue criar, de uma forma ou de outra, para a maioria das pessoas, sua adesão ao modo de vida instituído desse sistema. E essa adesão é contraditória, visto que se mistura com momentos de revolta contra o próprio sistema. Trata-se, portanto, de uma verdadeira adesão e não de uma simples passividade, na medida em que se assim não fosse, o sistema não duraria muito tempo. Assim, essa adesão é fruto de um processo extremamente complexo que constitui o que poderíamos chamar de “fabricação social dos indivíduos” na e pela sociedade em que estão inseridos. Destaco aqui dois aspectos fundamentais dessa fabricação: a subordinação das pessoas, desde infância, a uma relação de autoridade, de um certo tipo de autoridade e a subordinação das pessoas a um conjunto de necessidades, a cuja satisfação estarão ligados pelo resto de suas vidas.*

C1: – *Eu diria que a sociedade fabrica indivíduos por meio da disciplina que é a técnica específica que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício. Bem, outra coisa que me incomodou na sua descrição é o fato de ter colocado o modelo construtivista como panacéia para os problemas da educação, em especial no que diz respeito à formação de um sujeito autônomo.*

Preocupado com o rumo que a conversa vai tomando, o diretor procura intervir a fim de que o ensaio do segundo ato se inicie de uma vez por todas.

– *Ora, não vejo o que pode haver de questionável nos pressupostos do modelo construtivista, na medida em que eles estão baseados em determinados saberes da Psicologia do Desenvolvimento, ciência amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica. O que poderia haver de errado em um modelo educacional fundado em bases tão sólidas?*

C1: – *Bem, primeiramente, o fato de estar fundamentado em um conjunto de verdades historicamente específicas, reconhecido como a verdade científica sobre a educação, tem servido para desacreditar, deslegitimar outras formas de análises educacionais. Ao contrário, entendo que isso não pode lhe conceder o estatuto de ser a única forma de compreensão dos estudantes, de como eles aprendem. Em segundo lugar, da forma como está posta, a Psicologia Construtivista parece ter se constituído na grande narrativa da educação contemporânea e, com isso, oportunizou o surgimento de experts da subjetividade que têm o objetivo de elucidar e governar a alma humana de tal forma que acabam por afetar nossas crenças, desejos, condutas, enfim, nossa ética.*

C2: – *Outra coisa complicada é a questão da formação de um sujeito autônomo. Afinal, de que autonomia estamos falando? Se pensarmos em um regime como o neoliberalismo, por exemplo, vamos perceber que quanto maior a autonomia, maior também o controle privado por meio de processos de autorregulação, autogoverno que caracterizam manipulações da subjetividade. Ora, falar de autonomia, de uma sociedade autônoma, da autonomia da sociedade não somente em relação a uma camada dominante particular, mas em relação à própria instituição da sociedade, pressupõe ao mesmo tempo a capacidade e a vontade dos seres humanos de se autogovernar, não no sentido colocado pelo neoliberalismo, mas no sentido mais forte dessa palavra. A questão que se coloca é: será que os seres humanos têm essa capacidade e principalmente essa vontade de se autogovernar? Será que querem verdadeiramente ser senhores de si mesmos? Pois, afinal, se o quiserem, penso que nada poderia impedi-los. Devemos questionar isso porque uma sociedade autônoma, uma outra sociedade distinta da que constituímos, não implica somente a autogestão, o autogoverno, a autoinstituição. Ela implica uma outra cultura, no sentido mais profundo desse termo. Implica um outro modo de vida, outras necessidades, outras orientações da vida humana.*

A essa altura do diálogo, os atores bem como o autor – que, aparentemente ciente de que teria que reescrever novamente também o segundo ato, anotava tudo – estavam reunidos ao redor dos dois convidados e do diretor da peça, quando uma atriz intervém.

– Quando li o roteiro também fiquei incomodada. Do contato que tive com a Psicologia Construtivista quando fiz Pedagogia, aprendi que realmente existe uma busca pelo abandono do sistema de punições e proibições. Com esse abandono, aquele sistema acaba sendo substituído por um quadro de maior liberdade. Porém, trata-se de uma liberdade regulada por meio de um processo de “governo sem governo” fundado em imperativos morais estabelecidos pela instituição escolar, que acabam por impor uma espécie de submissão ética aos estudantes. Nessa mecânica de governo, os estudantes aparecem aos experts, como foi dito, como realidades moldáveis. Para isso, aqui também, da mesma forma que no modelo disciplinador, a instituição escolar busca levantar e transcrever os traços de cada estudante a fim de categorizá-los. É aí que entra o papel da Estatística como meio de tornar os estudantes em números, gráficos, relatórios, enfim, em populações calculáveis.

– Mas desse jeito a coisa fica difícil! Argumenta o diretor. – Da forma como vocês estão colocando, parece que não há saída. Parece que estamos destinados a passarmos nossas existências sob a dominação das relações de poder.

C1: – De certa forma isso é verdadeiro! Afirma um dos convidados. – Estamos realmente condenados às malhas do poder. Contudo, isso não significa que estejamos condenados à dominação. Existem formas de resistência, de enfrentamento. Nesse sentido, penso que o nosso objetivo nos dias de hoje não é descobrirmos o que somos, mas sim recusarmos o que somos. Temos que nos livrar desse duplo constrangimento político da individualização e da totalização que as estruturas do poder nos impõem, por meio da promoção de novas formas subjetividade. Nesse sentido, gostaria de propor uma mudança radical na peça, se é que me permitem. Penso que poderíamos manter os dois primeiros atos com as sugestões feitas até agora e eu e meu colega ajudaríamos a escrever um terceiro ato que contenha não uma alternativa para as outras duas, mas uma proposta de uma nova perspectiva para a educação. O que acham?

Um burburinho de opiniões e comentários toma conta do ambiente ante a surpresa da proposta. – Haveria tempo hábil para isso, visto que a data da estréia se

*aproximava? – E todo o trabalho realizado até agora, seria simplesmente descartado? – Qual a experiência desses dois indivíduos em teatro e educação? – Por outro lado, isso não tornaria a peça mais atrativa, mais interessante ao público?*

Diante dessas questões, o autor toma a palavra.

*– Vejam, acredito que o tempo que temos seja suficiente. Proponho que façamos o seguinte: reescrevo os dois primeiros atos com as sugestões propostas e sento-me com nossos ilustres convidados para escrevermos o terceiro ato. Após isso, podemos convidar um grupo de educadores e apresentar a eles uma leitura dramática do texto, a fim de termos uma ideia da aceitação dele.*

Como a ideia foi bem aceita por todos, o autor, os dois convidados e o diretor, também convidado a participar da escritura do terceiro ato, combinam a data e o local para o encontro.





Figura 07

Diz-se que a Pedra Filosofal se consegue mediante a conjunção do Sol e a Lua sob o signo de Leão. O Sol, neste caso, não representa o ouro, mas o enxofre vermelho dos filósofos. Na ilustração percebe-se o triplo lâtego e as rédeas, que representam o domínio que exerce sobre os três reinos: o animal, o vegetal, e o mineral. (ROTA, 1996, p.63-65)

Nicola d'Antonio degli Agli, 1480, Biblioteca Apostólica Vaticana.

### **Ato final: A pedra filosofal. Por uma nova ética**

Agindo paciente e insistentemente por meio de um *modus operandi* muito específico que envolve suas pesquisas, suas vivências, suas experiências e descobertas, o objetivo final do mestre alquimista, pode-se dizer, é encontrar a pedra filosofal. É durante esse árduo trabalho que se inicia na busca da transmutação dos metais a fim de conseguir o ouro puro, que o alquimista vai percebendo, ao longo do processo, que na tentativa de purificar os materiais é ele próprio que acaba se purificando e melhorando sua relação consigo mesmo. E, mudando essa sua relação consigo mesmo, percebe que tudo à sua volta também muda e que o preceito prescrito por Hermes em uma esmeralda estava correto: “tudo o que está em cima é como o que está embaixo”. Descobre também que tudo o que está fora é como o que está dentro dele, transmuta-se não apenas os metais, mas também o próprio alquimista. Na realidade, o alquimista percebe que a busca pela pedra filosofal não se trata de encontrar um tesouro profano, mas um tesouro interior: o encontro consigo mesmo.

É nesse sentido que este trabalho se assemelha ao processo alquímico. Na busca de amalgamar as matérias-primas utilizadas em cada etapa, este aprendiz de alquimista começa a perceber-se frente a frente consigo mesmo e a notar as modificações que ocorreram ao longo de todo o processo.

\* \* \*

Alguns dias após os acontecimentos do ensaio aberto, encontramos nossos quatro personagens – o autor e o diretor da peça, bem como os dois convidados – reunidos em torno da mesa de um pitoresco café da cidade.

– *Então senhores!* Inicia o autor. – *O que têm em mente para o terceiro ato?*

C1: – *Bem...* Argumenta o convidado que propôs a alteração da peça. – *O maior problema que vejo hoje no que se refere à educação é o fato de que as perspectivas que se apresentam como emancipadoras têm como origem a mesma raiz iluminista. Isso faz com que naturalizemos as formas disciplinares em suas variações sem*



*questionarmos essa origem. Essa pedagogia que podemos chamar de reformadora não foi capaz de cumprir a promessa de resolver o problema da contradição entre liberdade e disciplina, estabelecendo apenas novas e, digamos, mais suaves, formas de controle. Fez isso abandonando o sistema disciplinar – que tinha como foco elementos externos de regulação, como a higiene, o arranjo das carteiras, o controle do tempo e do espaço, etc. – voltando-se para a criança – mudando o foco para elementos internos como as estruturas motivacionais, a vida escolar, disposições psíquicas, etc. – com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem. Com isso, apareceram termos como “liberdade de diálogo entre os estudantes”, “liberdade de escolha do lugar para sentar”, “planos de ensino abertos”, etc., que foram utilizados pelo discurso neoliberal de forma retórica, como sendo a pedagogia da liberdade, mas que apenas serviram para efetivar estratégias governamentais de controle. É por isso que, como já disse, não aceito alternativas. Acredito que, para mudarmos de perspectiva, temos que pensar e colocar as perspectivas já aceitas de cabeça para baixo, pensar diferente, o que significa dizer que temos que pensar contra o que aí está, contra o presente.*

*C2: – Exatamente! Comenta o outro convidado. – Ao contrário do que pensam algumas correntes, como a construtivista, por exemplo, que entendem a constituição do indivíduo como objeto da ciência, desenvolvendo-se em seu ritmo natural, acredito que a educação não trata apenas do indivíduo em seu mundo privado, mas se refere também à sua socialização fazendo-o interiorizar as instituições da sociedade, sejam elas quais forem, gostando delas ou não.*

*– Mas, essa noção de indivíduo não é complicada? Pergunta o autor. Se bem me lembro, para muitos marxistas trata-se de uma noção burguesa. Isso não pode gerar críticas?*

*C2: – Penso que não devemos nos preocupar com isso até porque o próprio Marx lembra que é preciso principalmente evitar opor indivíduo e sociedade como novas abstrações. E não apenas por isso, mas porque não há sociedade a não ser formada por indivíduos e indivíduos a não ser em uma sociedade. E muito mais porque o que chamamos de “indivíduo” é uma criação social na qual a sociedade de*

*um lado não funcionaria e de outro não se recriaria constantemente, alterando-se perpetuamente a si mesma.*

*C1: – Ou seja, não devemos conceber o indivíduo como um núcleo elementar em que o poder viria a se aplicar submetendo-o. Acredito, ao contrário, que o indivíduo é um efeito de um poder que, ao mesmo tempo em que o constitui, também transita por ele. E é esse poder que se aplica à vida cotidiana que categoriza o indivíduo marcando-o com sua própria individualidade. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos em seus dois sentidos: sujeito a alguém pelo controle e dependência e sujeito preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. De qualquer forma, ambos são modos de sujeição.*

*C2: – É por isso que antes de questionarmos, por exemplo, como é possível que as pessoas continuem a votar em tal ou qual partido, mesmo tendo sido repetidamente enganadas por ele, devemos primeiramente nos perguntar qual parcela de nosso pensamento não está condicionada e co-determinada pela organização do mundo em que vivemos, pelo nosso ambiente familiar, pela escola e assim por diante. Ora, somos todos parte da instituição de nossa sociedade; de uma sociedade que produz indivíduos conforme suas normas. E esses indivíduos são obrigados a reproduzir a instituição. A lei produz os elementos de tal modo que o próprio funcionamento desses elementos incorpora, reproduz, perpetua a lei.*

Novamente inconformado com a discussão, o diretor não se contém e interrompe:

*– Como já disse na última vez que nos encontramos, você colocam as questões de uma forma que parece não haver solução. Por exemplo, – apontando para um dos convidados – no dia do ensaio aberto você falou que a sociedade está da forma que está por conta de uma lógica própria que chamou de identitária, se não me engano, e que essa lógica é inerente à existência e à sobrevivência da sociedade. Se é assim, se tudo está determinado, então como escapar disso? Já estou um tanto angustiado com isso!*



C2: – *Isso é verdade em parte. Responde o convidado sorrindo. – Existe algo que não falei, porque não havia sido perguntado até agora, e que se refere a uma outra dimensão da instituição da sociedade. A instituição da sociedade, bem como suas significações, desenrolam-se sempre em duas dimensões que são indissociáveis: a dimensão conjuntista-identitária, da qual já comentei, e uma dimensão imaginária. Assim, como já disse, na primeira a sociedade opera por meio de classes, propriedades, relações, postulados distintos e definidos. Tal qual a matemática. O esquema nessa dimensão é, portanto, o da determinação. Tudo o que é pensável está submetido à determinação e às implicações que daí decorrem. Contudo, na dimensão imaginária o esquema é a significação. As significações podem ser demarcadas, mas nunca determinadas, logo não são nem distintas e nem definidas. Na linguagem, por exemplo, uma frase do tipo “em todo triângulo, a soma dos ângulos é igual a dois ângulos retos” é o que chamo de código e que corresponde à dimensão conjuntista-identitária da linguagem. Por outro lado, uma frase do tipo “na noite do Absoluto, todas as vacas são negras”, faz parte do que chamo de língua e que corresponde à dimensão imaginária da linguagem. Pode-se perceber que o que distingue as duas não é a substância das frases, mas a utilização e operação dessa substância. Compreende agora?*

– *Mais, ou menos. Responde o diretor. – Ainda não entendi qual relação disso com a necessidade de escaparmos dos problemas que vocês têm levantado.*

C2: – *A relação está no fato de que a lógica conjuntista-identitária não dá conta de tudo. Escapa a ela o por-vir-a-ser, a possibilidade de mudança, de transformação que desafia as significações estabelecidas. Se ela esgotasse tudo o que existe, não haveria a possibilidade de ruptura e muito menos de autonomia e tudo seria produzido ou deduzido a partir do já estabelecido. Ao contrário disso, a sociedade é uma autoalteração perpétua na medida em que somente pode ser instituída como instituição de um mundo de significações que tem por natureza o potencial de se transformar em outras e mediante a constituição de indivíduos que atuam por meio de sua imaginação radical, ou criadora. É por isso que a educação pode aparecer enquanto possibilidade, na medida em que um de seus objetivos deve ser o de transformar o indivíduo em um ser autônomo. É por isso que vejo como possível*

*uma educação para a autonomia, mas não em uma autonomia nos moldes utilizados pela retórica neoliberal.*

*C1: – Ah! Concorde o outro convidado. – O fato de estarmos pensando de forma crítica não significa que não existam outras perspectivas, ou que as existentes são completamente ruins. Contudo, para que possamos pensar de outra forma, é necessário compreendermos o já estabelecido. Por exemplo, não vejo como totalmente negativo o fato de existir uma pessoa que, sabendo mais que outra, diz o que é preciso fazer, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas, etc. O problema, penso eu, está em saber como é possível se evitar nesse processo os efeitos de dominação que fazem com que um estudante seja submetido à tutela autoritária e inútil de um professor. Acredito que esse problema deva ser pensado em termos de regras, de técnicas de governo, de práticas de si, de liberdade, enfim, de ética.*

O autor, que desta vez havia trazido um gravador para registrar a conversa a fim de não perder nenhum detalhe, novamente interrompe, instigado por mais uma questão.

*– Você fala em técnicas de governo e de liberdade. Já você, – dirigindo-se ao outro convidado – utilizou o termo educação para autonomia. Não sei, mas, em ambos, os casos, os termos que utilizaram me pareceram contraditórios. Como é possível educar para a autonomia? O primeiro já não implica um direcionamento, o que excluiria a possibilidade do segundo? Da mesma forma, como é possível ser livre sob o jugo de um governo? Também não são termos que se excluem?*

*C2: – Veja... Diz um dos convidados. – Acredito que esses termos não se excluem, mas, ao contrário, estão intimamente ligados. Quando falamos de autonomia, comumente pensamos em um sujeito autônomo, ou seja, na autonomia como uma dimensão individual. Contudo, não podemos esquecer que o sujeito em questão é totalmente penetrado pelo mundo à sua volta. Não há como pensá-lo livre das influências recebidas no contato com o outro. É importante que isso fique claro para não confundirmos a autonomia com a velha ideia filosófica da liberdade abstrata. Entendo que somente pensando a autonomia e o sujeito dessa forma é que*

*podemos compreender a práxis, tal como eu a defino, e a ação de uma liberdade sobre uma outra liberdade, sem que isso pareça uma contradição nos termos ou uma impossibilidade.*

C1: – *É isso! Afirma o outro convidado, concordando com o colega. – Quando pensamos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando caracterizamos essas ações como o governo de uns sobre os outros, incluímos aí um elemento fundamental: a liberdade. Isso, porque o poder somente se exerce sobre sujeitos livres, enquanto livres, sejam eles individuais ou coletivos. Assim, não existe um confronto, uma contradição entre poder e liberdade, uma relação de exclusão entre ambos, mas, ao contrário, um jogo complexo onde a liberdade aparece como condição para a existência do poder.*

– *Você falou que define práxis de uma certa maneira. Retoma o diretor com o outro convidado. – Que maneira seria essa?*

C2: – *Ora, entendo práxis como um fazer em que o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados agentes essenciais do desenvolvimento de suas próprias autonomias. A verdadeira pedagogia, por exemplo, pertence à práxis, pois deve buscar o desenvolvimento da autonomia do outro e dos outros. É por isso que acredito na educação como práxis.*

– *Mas... – interrompe o diretor – ...como oportunizar a autonomia a homens e mulheres inseridos em um quadro constituído por uma sociedade que, segundo você, é heterônoma? Ou ainda e, me parece, mais complicado: como ajudá-los a conquistar a autonomia ao mesmo tempo em que absorvem as instituições existentes, ou apesar disso? Quero dizer, como um professor vai realizar esse trabalho ao mesmo tempo e/ou apesar de seus estudantes estarem imersos no sistema? Isso me parece impossível!*

C2: – *Realmente, parece um enigma. E a aparente impossibilidade de sua resolução se deve ao fato de apoiar-se em uma autonomia que ainda não existe, a fim de fazer surgir a autonomia. Mas acredito que a pedagogia pode fazer isso oportunizando ao*

*estudante espaços para uma atividade reflexiva e que não iniba a sua imaginação radical ou criadora.*

*C1: – Portanto, o processo educativo não pode se restringir à criação de um espaço de aquisição de um corpo de conhecimento que vem de fora, mas, contrariamente, concordando com o colega, deve oportunizar também relações reflexivas que possibilitem ao estudante construir um cuidado especial, um cuidado de si mesmo.*

*– Cuidado de si mesmo? Questiona o autor. – Como assim?*

*C1: – O cuidado de si é um preceito da cultura greco-romana praticamente esquecido. Para eles, essa preocupação consigo mesmo, constituía-se em uma das regras mais importantes para a conduta pessoal e social. Assim, quando digo que é preciso abrir espaços para o cuidado de si, estou querendo destacar uma nova problematização da ética, enquanto um elemento fundamental que possibilita uma relação do estudante consigo mesmo e com os outros, atravessado pelo exercício reflexivo da liberdade e da autonomia.*

*– Novamente sua fala soa contraditória! Retoma o autor. – Você parece estabelecer uma espécie de dependência mútua entre a relação do estudante consigo mesmo e com o outro; do cuidado de si, que me remete a um individualismo, e um cuidado com o outro. Como disse, não parece contraditório?*

O outro convidado, já demonstrando uma certa inquietação, antecipa-se na resposta do questionamento que nem havia sido feito a ele.

*C2: – O que ele está querendo dizer é que a autonomia da qual falamos é um problema político e social e, por isso mesmo, não podemos desejá-la a não ser que seja para todos e sua realização somente será possível como uma empreitada coletiva. Se o problema da autonomia é que o sujeito encontra em si um sentido que não é o seu e tem que modificá-lo por meio da sua utilização; se a autonomia da qual falamos é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade, então ela só é pensável como um problema e uma relação social. Isso*

*significa que o problema da autonomia remete diretamente à relação do sujeito e do outro – ou dos outros – que não aparecem como obstáculos, mas constitutivos desse sujeito.*

*C1: – Obrigado pela intervenção! Retoma o outro convidado. – É isso mesmo! Agora... é importante destacar que esse exercício reflexivo da liberdade e da autonomia, oportunizado pelo cuidado de si, e que envolve essa relação com o outro, se caracteriza como ético não por ser um, digamos, cuidado dos outros. Ele é ético em si mesmo; porém, implica relações com os outros, visto que esse êthos da liberdade e da autonomia também é uma maneira de cuidar dos outros. Além disso, e pensando a questão da educação, implica também uma relação com um outro, na medida em que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre.*

*– Você está dizendo,... – pergunta o diretor – que esse exercício, essa prática de liberdade, já é ética em si mesma?*

*C1: – A prática reflexiva da liberdade é a condição de possibilidade da ética. A relação do sujeito consigo mesmo serve de parâmetro para as relações de poder que se estabelecem com os outros, portanto, a liberdade é a condição ontológica da ética, mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade. É nesse sentido que, quando digo que na sala de aula – seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior, mas principalmente de um curso de formação de professores – é necessário abrir espaços para o cuidado de si, tanto do professor quanto do estudante, digo que isso proporciona uma forma de controlar, de limitar o abuso de poder. O bom professor, por exemplo, é aquele que exerce seu poder de forma adequada, exercendo esse poder também sobre si mesmo. É isso que vai regular o poder sobre os estudantes.*

*– Se bem estou entendendo, o que vocês estão propondo é um retorno à ética. É isso? Questiona o diretor.*

*C2: – Penso que devemos ter um cuidado aqui. Não se trata de um retorno ao discurso que está presente entre nós desde o final do século passado e que*

*reivindica a ética. E isso porque nesse discurso existe uma rejeição, se não de toda política, pelo menos da grande política, ao mesmo tempo em que se busca por uma universalidade de critérios de ação. Por exemplo, será ético que se gaste milhares de dólares – seja de recursos públicos ou privados, isso pouco importa – com uma única procriação assistida, quando sabemos do estado lamentável dos recursos médicos, sanitários e alimentares nos países onde vivem cinco sextos da população mundial? O desejo desses pais de ter o “seu” filho pesa eticamente mais do que a sobrevivência de dezenas de crianças desses países, que poderia ser garantida com esse valor? Ora, a resposta a esse exemplo não é apenas ética, mas também política.*

*C1: – Desculpe interromper, mas me parece que o exemplo que deu não se trata de ética, mas de moral. Acontece que diferencio a moral, ou melhor, o código moral – que entendo ser um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de aparelhos prescritivos diversos e que produz uma espécie de moralidade dos comportamentos, que corresponde ao comportamento real dos indivíduos em relação a esse código – da ética, que entendo como sendo a maneira pela qual o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito moral desse código. Assim, penso que o dispêndio de dinheiro na situação que citou não seja ético ou antiético, mas sim imoral.*

*C2: – Interessante a diferenciação que faz entre ética e moral, mas independentemente dela, o que eu dizia é que nenhuma regra que se pretenda universal pode nos livrar da carga e da responsabilidade de nossas ações, pois elas estão situadas no particular e não no universal, o que significa que toda regra ética – ou moral, como queira – só pode ser aplicada em circunstâncias particulares o que pode até levar a se transgredida. Assim, retomando a questão do retorno à ética, penso que o que propomos não é um retorno à ética tradicional, mas uma nova ética, uma ética da autonomia que, acredito, somente pode estar articulada com uma política da autonomia. E a autonomia individual, pensada assim, significa uma nova relação entre o eu e seu inconsciente – que é constituído pelo outro – não para eliminar este último, mas para filtrar a parte dos desejos que passa nos atos e*

*palavras. Isso pressupõe a criação de instituições da autonomia que oportunizem a autonomia a cada um, individualmente, mas enquanto membro de uma coletividade.*

*C1: – Evidenciar na peça essa ligação da ética com a política é fundamental. E o cuidado de si, como os gregos o entendiam, apresenta uma relação muito forte com a política, na medida em que ele aparece como condição pedagógica, ética e ontológica para a constituição do bom governante. Para se constituir como alguém que governa, é necessário, antes, constituir-se como um sujeito que cuida de si. É aqui que encontramos o ponto de articulação entre a preocupação ética e a luta política pelo respeito dos direitos. Entre a reflexão crítica contra o governo abusivo e a investigação ética que pode instituir a liberdade. Enfim, voltando para a sala de aula, trata-se de estabelecer uma relação entre professor e estudante que elimine, ou ao menos minimize ao máximo, o jogo de dominação.*

*– Mas como efetivar isso na prática da sala de aula de um curso de licenciatura que é o ambiente da nossa peça? Indaga o autor.*

*C1: – Bem, entendo que quando falamos de formação de professores está implícito que tratamos de espaços de produção de subjetividades. Se estamos propondo uma nova ética, a ética da autonomia – como chamou o colega – ou a ética do cuidado de si – como eu a chamo – também temos que ter em mente que a ação moral é indissociável das formas de atividade sobre si. Assim, não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem a constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação, sem uma prática de si que sustente isso tudo. Assim, o espaço escolar deve oportunizar a realização dessas práticas de si.*

*– Que práticas seriam essas? Pergunta o diretor.*

*C1: – São práticas que enfatizem as formas de relação consigo. São procedimentos pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto de conhecimento e que permitem transformar seu modo de ser.*

C2: – *Eu chamaria de práxis e retomaria a questão da educação como práxis. Vista assim, concordo com o colega, entendendo que a educação não pode ser reduzida à aplicação de conhecimentos pré-estabelecidos, apenas como técnica. A educação constitui também uma dimensão de autotransformação do estudante por meio de atividades prático-poiéticas. Poiética, aqui, ligada à poiésis, que é a dimensão propriamente criadora.*

C1: – *E, por se tratar de um curso de licenciatura, portanto, de formação de professores, para que essas práticas se efetivem, gostaria de retomar um ponto de nossa conversa que foi, se não ignorado de todo, pelo menos tratado de forma superficial: trata-se do papel do mestre no processo do cuidado de si. Relembrando o que já foi dito no teatro pelo colega por ocasião do ensaio aberto, ele fala sobre a fabricação social dos indivíduos desde a infância. Retomando ainda a sua pergunta, – apontando para o diretor – de como educar para a autonomia um estudante carregado com as influências de um sistema heterônomo, respondo que acredito ser um dos papéis do mestre trabalhar com a ideia de desaprendizagem, que nada mais é do que um trabalho em relação ao ensino já recebido, aos hábitos estabelecidos e à influência do meio, principalmente em relação ao que foi condicionado na primeira infância do estudante. O professor vai ser o responsável por uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio estudante e não apenas pela transmissão de um saber que possa ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância.*

C2: – *Acho isso complicado! Da forma como você está colocando parece ser possível a eliminação total da influência que o estudante recebeu durante toda sua vida. Acredito, e acho que já disse isso aqui, que não se pode eliminar por completo a influência do outro. Além de ser uma tarefa interminável, o outro sempre estaria presente nessa tarefa que o eliminaria. Para mim, seria um caso de psicose paranóica, em que o estudante criaria um sistema interpretativo próprio, contudo, de tal forma rígido que nada poderia penetrar nesse seu mundo sem que fosse de acordo com as regras desse sistema. Ao contrário da autonomia, seria um caso de heteronomia ou alienação, profunda.*



C1: – *Mas não é isso que estou querendo dizer! Muito ao contrário! Comenta o outro convidado, sem disfarçar um tom de irritação com o comentário do colega. – Ao mesmo tempo em que o professor trabalha o processo de desaprendizagem – que não se trata de eliminação da influência do outro, mas de reflexão e questionamento dessa influência – ele oportuniza o desenvolvimento entre os estudantes da prática de si como um certo modo de relação entre indivíduos, fazendo dela uma espécie de princípio de formação, de desenvolvimento, de estabelecimento de uma relação do indivíduo consigo mesmo, mas cujo ponto de apoio, cujo elemento de mediação poderá ser encontrado em um outro que não é, necessariamente, o professor. Em outras palavras, a prática de si vem se constituir também como uma prática social ou, se quisermos, a constituição de uma relação de si para consigo mesmo vem atrelar-se às relações de si com os outros.*

A essa altura da conversa, despertados pelo calor da discussão, curiosos rodeiam a mesa em que nossos personagens se encontram, causando um leve burburinho devido às opiniões que emitem entre si, porém com o cuidado de não interferir na discussão. O autor da peça, entusiasmado, pergunta:

– *Mas como o professor vai fazer isso?*

C1: – *Por meio desse desenvolvimento da prática de si como uma prática social, acredito que é possível o surgimento de algo muito novo e importante, que é uma nova ética, não tanto da linguagem ou do discurso em geral, mas da relação verbal com o Outro. E é essa nova ética da relação verbal com o outro que está designada em outra noção fundamental para os gregos que é a parrhesía. A parrhesía, traduzida em geral por “franqueza”, é uma regra de jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter para com o outro na prática da direção de consciência.*

– *Entendi!* Interrompe o diretor em tom de empolgação. – *Podemos dizer que a tal da parrhesía se compara à retórica!*

C1: – *Muito ao contrário! Responde o convidado. – Ela se opõe, confronta, a retórica. Primeiramente por ser uma fala preocupada com a verdade, enquanto a retórica não tem a preocupação com a verdade, mas no bem falar. Em segundo lugar, por ser uma fala engajada, trata-se de uma verdade que é uma convicção pessoal de quem está enunciando. Na retórica, ao contrário, não se trata de acreditar, mas de fazer acreditar. Finalmente, quase que por uma consequência direta das duas anteriores, trata-se de uma fala perigosa, pois é a enunciação de uma verdade que pode ferir o outro e gerar uma reação negativa da parte do mesmo. A retórica, bem sabemos, se refere a um discurso bajulador, que tem o objetivo de tornar o outro dependente desse discurso.*

– *Desculpe a insistência. Retoma o autor, demonstrando-se angustiado um tanto com a conversa e um tanto com uma certa agitação em que se transformou o burburinho ao redor da mesa, por conta da discussão. – Mas, de que forma o professor vai fazer isso?*

C1: – *Bem, primeiramente pelo exemplo, por meio de suas ações, praticando a parrhesía com seus estudantes. Em segundo lugar, transformando a sala de aula em um espaço para que eles a pratiquem, na medida em que a parrhesía é a tomada dessa palavra verdadeira, engajada e perigosa em público. Trata-se de oportunizar ao estudante o privilégio de tomar a palavra, de usar o falar francamente, de também poder exercer influência sobre o outro.*

C2: – *E isso somente é possível em uma relação verdadeiramente, e não apenas em palavras, democrática. Nesse tipo de relação, todos participam de forma efetiva na instauração das leis sob as quais vivem. Vamos nos colocar, por exemplo, no lugar de um professor que tem à sua frente a matriz curricular da disciplina que leciona. Sob um regime verdadeiramente democrático, ele participa da construção desse currículo não por intermédio de representantes ou referendos sobre questões cujo conteúdo lhe não foi permitido conhecer, mas, contrariamente, com conhecimento de causa, de modo que ele possa reconhecer nesse currículo o seu próprio entendimento de currículo, mesmo quando não estiver de acordo com seu conteúdo, porque teve a possibilidade efetiva de participar da formação da opinião comum.*

C1: – *Isso! Podemos dizer que a parrhesia é o princípio ético da democracia. Não vamos esquecer que ela também se constitui como uma prática de si e que, portanto, faz parte da construção do cuidado de si. O importante é que as pessoas percebam que elas são muito mais livres do que pensam, que elas acreditam, tomam por evidentes certos temas que são criados em um momento particular da história e que essa evidência pode ser criticada e destruída. Penso que o principal papel de um professor é oportunizar a mudança de alguma coisa no pensamento de seus estudantes.*

C2: – *E isso, essa autonomia, essa nova ética, seja no âmbito individual ou coletivo não nos fornecerá, evidentemente, respostas para todas as questões colocadas pela Educação, quem dirá pela existência humana. Temos que viver nossas vidas nas condições trágicas que as caracterizam, o que não significa que não podemos, na maioria das vezes, retornar sobre nós mesmos, seja de forma individual ou coletiva, e refletir sobre nossas ações a fim de corrigi-las, repará-las, quando entendermos necessário.*

C1: – *Exatamente! De forma alguma estou afirmando, por exemplo, que o cuidado de si é a chave para tudo. Isso não significa que ele não seja algo que possa produzir algo de novo. Nesse sentido, é que entendo que devemos enfatizar essa coisa nova.*

– *Ora, ora!* Interrompe o autor demonstrando um misto de irritação e euforia, provavelmente provocado pelos sufocantes debates paralelos em torno da mesa. – *Penso que já tenho material mais do que suficiente para a escritura do terceiro ato. Assim, agradeço a disposição de vocês em colaborar, mas acho que vou para casa a fim de começar a escrever o roteiro e me comprometo a entrar em contato assim que terminar para conversarmos sobre ele. – O que acham?*

Os três se entreolham e, meio a contragosto, pois o combinado era que escreveriam juntos o roteiro, acabam por concordar, visto que não se havia lhes dado alternativa, ademais, tratava-se do autor da peça...

\* \* \*

É chegado o momento, caro leitor, não de concluir o experimento mental que começamos há algumas páginas, mas de mudar sua perspectiva. Até agora você estava partilhando um experimento junto comigo, sob as condições que eu determinei por meio do texto. O meu convite agora é para que você continue o experimento mental e imagine como poderia se constituir o roteiro que será escrito pelo autor da peça. Qual seria a reação dos educadores convidados para a sua leitura dramática? Como ficaria a peça depois de pronta?

Sente-se estranho com esse convite? Você é daqueles para quem o final é o que importa? Um final que lhe revele a verdade que estava oculta na escuridão? Um ponto de chegada que termina no derradeiro “FIM”? Se você é desses leitores, deve estar acostumado a narrativas que apresentam apenas duas formas de acabar: o casal de heróis ou se casa ou morre, fornecendo como sentido último apenas a continuidade da vida ou a inevitabilidade da morte. Se assim for, lamento caro leitor, mas é chegado o momento de você também se posicionar. Deixo, portanto, que termine essa estória<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Nas notas desse capítulo (p.109) são identificadas e referenciadas as falas de cada personagem do experimento mental.

## Considerações: do dito ao indizível

*Eu disse uma vez que escrever é uma maldição.  
Não me lembro por que exatamente eu o disse,  
e com sinceridade. Hoje repito:  
é uma maldição, mas uma maldição que salva.  
Clarice Lispector.*

Para Ferreira Gular, “escrever é inventar-se e inventar um mundo que só existe ali, no texto, mas que, por imaginário que é, passa a constituir o nosso mundo, todo ele inventado.” (GULAR, 2007, p. 28). Isso significa que o ato de escrever potencializa a nossa capacidade de imaginar e de reinventarmos a nós mesmos e a nossa vida.

É por isso que acredito que toda escritura deve ter o compromisso ético de resguardar os momentos do indizível, do não-organizável, do impensável, sob o risco de termos que recorrer ao jargão para ocultarmos a falta de criação por trás de uma regra canônica, única verdade aceita como imposição da proibição do pensamento alheio.

É baseado nesse compromisso ético que a escritura deste trabalho foi se constituindo, dia após dia, como uma prática de si. Apesar de ser uma prática solitária, ela passou a assumir um papel estético e político de criação de si, na medida em que desafiava e convidava a que eu me transformasse por meio dela. Trata-se da função *etopoiética* da escrita.

E uma das formas por meio das quais a escrita *etopoiética*, a escrita de si opera a transformação da verdade em *êthos* são os *hupomnêmatas*. Foi assim, tal qual a constituição de um *hupomnêmata*, que, de livro em livro, a leitura e a escrita foram sendo misturadas ao longo do trabalho, afinal, como dizia Sêneca, “é preciso ler, mas também escrever” para não nos tornarmos meros passageiros sendo levados por caminhos pré-estabelecidos. Assim, foi necessário escrever, mas entre a leitura e a atividade da escrita foi necessário também um grau de reflexão, de releitura do que já havia sido escrito, para que eu pudesse combinar a diversidade fragmentária de materiais que a leitura inicial me oferecia.

Mas, afinal, o que determina nossas escolhas para essa combinação, se não uma prática regrada, mas desejante, do disparate? Verdadeiro labor na escolha e avaliação de elementos heterogêneos, a fim de que o trabalho de escrita se torne um exercício de pensamento que pode não constituir um corpo de doutrina, nem abranger toda a obra de um autor e muito menos se alinhar com uma certa erudição.

O importante dessa prática é que, como exercício pessoal praticado por si e para si, ela nos faça refletir a respeito das escolhas assumidas nessa combinação da autoridade tradicional daquilo já dito, com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso, a fim de que sejam produtivas nessas circunstâncias, nem que, para isso, tenhamos que torcê-las, esticá-las, fazê-las ranger. Dessa forma, o processo de escrita atravessa, com seus fragmentos, aquele que escreveu, passando a também constituir seu corpo, o próprio corpo daquele que, ao se sentir transpassado pelas suas leituras, delas se apropria fazendo-as a sua verdade e se constituindo, assim, num princípio de ação, ao mesmo tempo em que metamorfoseia aquele que escreve.

Todos esses elementos, associados a muitos outros como o exame de consciência, ligado diretamente ao exercício de memorização, à correspondência, à escuta do outro, fizeram deste trabalho uma verdadeira prática de si. A escrita, assumida dessa forma, uma escrita que, portanto, constitui a identidade do autor e do texto por meio dessa produção do eu, aparece como elemento fundamental das artes de si mesmo, na constituição de uma estética da existência. A escrita, dessa forma, nos desafia, nos provoca a pensarmos: **afinal o que temos feito de nós mesmos?**

## Notas referentes ao “experimento mental” realizado entre as páginas 81 e 107.

Esclarecimento: As citações abaixo foram utilizadas nos diálogos que se sucederam no “experimento mental” realizado entre as páginas 81 e 107. A utilização se deu de forma variada. Assim, algumas vezes foram utilizadas na íntegra; em outras com supressão de partes e até de parágrafos – representados pelas reticências. Também foram utilizadas paráfrases ou apenas substituição de palavras a fim de melhor adaptá-las ao diálogo. Cabe ainda destacar que, salvo explicitado nas notas abaixo, as falas que não sejam dos convidados 01 e 02, bem como a narrativa do diálogo, são constituídas por ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

\* \* \*

### Página 81

#### Parágrafo 01

(...) constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc. (FOUCAULT, 2006c, p.148)

#### Parágrafo 02

Tal é o objetivo dos *hupomnêmata*: fazer do recolhimento do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto possível. Para nós há nisso alguma coisa paradoxal: como se confrontar consigo por meio da ajuda de discursos imemoriais e recebidos de todo lado? (FOUCAULT, 2006c, p.149)

#### Parágrafo 03

(...) a redação dos *hupomnêmata* pode efetivamente contribuir para a formação de si através desses *logoi* dispersos é principalmente por três razões principais: (...) à junção da escrita com a leitura, (...) a prática de si implica a leitura (...) uma prática regrada e voluntária do disparate (...) uma escolha de elementos heterogêneos. (...) ela se opõe ao trabalho do gramático que procura conhecer um obra em sua totalidade ou todas as obras de um autor; ela também se opõe ao ensino dos filósofos de profissão que reivindicam a unidade doutrinal de uma escola. (...) O essencial é que ele possa considerar a frase retida como uma sentença verdadeira no que ela afirma, adequada no que prescreve, útil de acordo com as circunstâncias em que nos encontramos. A escrita como exercício pessoal de si para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso. (FOUCAULT, 2006c, p.149-151)

### Página 82

#### Parágrafo 01

Esse disparate proposital não exclui a unificação. Mas esta não se realiza na arte de compor um conjunto; ela deve se estabelecer no próprio copista como resultado dos *hupomnêmata*, de sua constituição (e, portanto, do próprio gesto de escrever), de sua consulta (e, portanto, na sua leitura e releitura). (...) Trata-se, por um lado, de unificar esses fragmentos heterogêneos pela sua

subjetivação no exercício da escrita pessoal. (...) O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” (...) não um corpo de doutrina (...) como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue”. (...) Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2006c, p.151-152)

#### Parágrafo 02

(...) inversamente, o copista cria sua própria identidade através dessa nova coleta de coisas ditas. (FOUCAULT, 2006c, p.152)

#### **Página 84**

##### Convidado 01

Por “saberes sujeitados”, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados; saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. (FOUCAULT, 2002, p.12)

#### **Página 85**

##### Convidado 02

Eis uma verdade geral. Sabe-se que cada sociedade cria sua técnica e seu tipo de saber, como também seu tipo de transmissão de saber. Sabe-se também que a sociedade capitalista não somente foi muito longe na criação e no desenvolvimento de um tipo de saber e de um tipo de tecnologia que a diferencia de todas as outras, mas que – e isso também a diferencia das outras sociedades – além disso, colocou essas atividades no centro da vida social e atribuiu-lhes uma importância que não tiveram nem outrora nem alhures. (CASTORIADIS, 1981, p.13)

##### Convidado 01

Em certo sentido, o poder e regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças ajustando-as umas às outras. (...) combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. (...) permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (...) o exame é altamente ritualizado. (...) demonstração da força e o estabelecimento de uma verdade. (FOUCAULT, 2002, p.154)

#### **Página 86**

##### Convidado 02

(...) distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer: condição e ao mesmo tempo criação da sociedade, condição criada por aquilo que ela mesma condiciona. Para que a sociedade possa existir (...). (CASTORIADIS, 2000, p.262)

A que se deve o fantástico poder da lógica conjuntista-identitária (...)? (...) essa lógica *se escora* em um estrato daquilo que existe (...) “corresponde” perfeitamente a uma dimensão do ser. (...) a lógica conjuntista-identitária repete, prolonga, elabora a lógica própria do vivente. (...) o vivente opera por meio de classes, propriedades e relações. O vivente constitui um mundo – constitui para *si seu* mundo (...) essa universalidade e essa ordem. (CASTORIADIS, 2002b, p.428)

Mas *sempre* será preciso, sem pedir-lhe uma opinião que ele não pode dar, arrancar o recém-nascido de *seu* mundo, impor-lhe – sob pena de psicose – a renúncia à sua onipotência, o reconhecimento do desejo do outro como tão legítimo quanto o seu, ensinar-lhe que não pode fazer com que as palavras da língua signifiquem o que ele gostaria que significassem (...). (CASTORIADIS, 2000, p.354)



Convidado 01

(...) o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, (...) para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”. (FOUCAULT, 2002, p.158)

**Página 88**Convidado 01

Eu não estou procurando alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de outro problema levantado num outro momento por outras pessoas. (...) Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso (...). (FOUCAULT, 1995b, p.256)

Temos que deixar de descrever sempre efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos rituais da verdade. (FOUCAULT, 2002, p.161)

(...) Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber (...) (FOUCAULT, 2002, p.27)

Se tudo é perigoso (...) Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo. (FOUCAULT, 1995b, p.256)

**Página 89**Convidado 02

(...) como essa sociedade consegue manter-se e permanecer como um todo quando “deveria” suscitar a oposição da grande maioria de seus membros? Há uma resposta que devemos eliminar definitivamente de nossos espíritos e que caracteriza toda a velha mentalidade da esquerda: a ideia de que o sistema estabelecido só se manteria graças à repressão e à manipulação das pessoas, em sentido exterior e superficial do termo manipulação. Essa ideia é totalmente falsa e, o que é ainda mais grave, ela é perniciosa porque mascara a profundidade do problema social e político. Se queremos verdadeiramente lutar contra o sistema e também se queremos ver os problemas contra os quais se choca hoje, por exemplo, devemos compreender uma verdade elementar que parecerá muito desagradável a alguns: *o sistema se mantém porque consegue criar a adesão das pessoas àquilo que é.* (...) Essa adesão é certamente contraditória: vai junto com momentos de revolta contra o sistema. Mas é, apesar de tudo, uma adesão e não é uma simples passividade. (...) se as pessoas não aderissem efetivamente ao sistema tudo cairia por terra nas próximas seis horas. (...) Esta adesão se deve a processos extremamente complexos (...) constituem o que eu chamo de fabricação social do indivíduo e dos indivíduos (...) na e pela sociedade capitalista instituída tal como existe. Eu evocaria simplesmente dois aspectos dessa fabricação. Um diz respeito à instilação nas pessoas, desde a mais tenra infância, de uma relação à autoridade de um certo tipo de relação a um certo tipo de autoridade. E outro, à instilação nas pessoas de um conjunto de “necessidades”, a cuja “satisfação” estarão atrelados pela vida afora. (CASTORIADIS, 1981, p.15-16)

Convidado 01

A “disciplina” fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2002, p.143)

**Página 90**Convidado 01

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

Convidado 02

Falar de uma sociedade autônoma, da autonomia da sociedade não somente em relação a tal camada dominante particular, mas em relação a sua própria instituição, necessidades, técnicas, etc., pressupõe, ao mesmo tempo, a capacidade e a vontade dos humanos de se autogovernar, no sentido mais forte dessa palavra. (...) será que os seres humanos têm a capacidade e principalmente a vontade de se autogovernar (digo principalmente à vontade, pois a meus olhos a “capacidade” não constitui verdadeiramente um problema)? Será que querem verdadeiramente ser senhores de si mesmos? Pois, afinal, se o quiserem, nada poderia impedi-los; (...) É que uma outra sociedade, uma sociedade autônoma, não implica somente a autogestão, o autogoverno, a autoinstituição. Ela implica uma outra *cultura*, no sentido mais profundo deste termo. Implica um outro modo de vida, outras necessidades, outras orientações da vida humana. (CASTORIADIS, 1981, p.29)

**Página 91**Convidado 01

Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria das estruturas do poder moderno. (...) Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (FOUCAULT, 1995a, p.239)

**Página 94**Convidado 01

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

**Página 95**Convidado 02

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

Convidado 02

E isso não somente porque não há sociedade a não ser formada por indivíduos e indivíduos a não ser em uma sociedade, o que é uma tautologia chã; mas, mais profundamente, porque o que chamamos de “indivíduo” é uma criação social (...). Mas é mediante esta fabricação social do indivíduo (...) que a sociedade de um lado funciona e de outro se recria constantemente, altera-se perpetuamente a si mesma. (CASTORIADIS, 1981, p.69)

**Página 96**Convidado 01

Não se deve, acho eu, conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria a bater o poder, que submeteria os indivíduos ou os quebrantaria. (...) O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui. (FOUCAULT, 2002, p.35)

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade (...). É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. (FOUCAULT, 1995a, p.235)

Convidado 02

Não pergunte nem mesmo: como é possível que elas continuem a votar em tal ou qual partido mesmo após terem sido repetidamente enganadas? Pergunte-se antes: qual é a parcela de todo meu pensamento e de todas as minhas maneiras de ver as coisas e de fazer as coisas que não está condicionada e co-determinada, (...) pela organização do mundo (...) pelo meu primeiro ambiente familiar, pela escola, (...) e assim por diante. (...) Somos todos, (...) fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade (...). A instituição produz indivíduos conforme suas normas, e esses indivíduos, dada sua construção, não são apenas capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição. A “lei” produz os “elementos” de modo que o próprio funcionamento desses “elementos” incorpora e reproduz – perpetua – a “lei”. (CASTORIADIS, 2002a, p.238)

**Página 97**Convidado 02

A instituição da sociedade e as significações sociais que nela estão incorporadas desenrolam-se sempre em duas dimensões indissociáveis: a dimensão conjuntista-identitária (“lógica”) e a dimensão estritamente ou propriamente imaginária. Na dimensão conjuntista-identitária a sociedade opera (...) mediante “elementos”, “classes”, “propriedade” e “relações” postulados como *distintos* e *definidos*. O esquema dominante, aqui, é o da *determinação* (...) tudo o que é concebível esteja submetido à determinação e às implicações ou consequências que dela decorrem. (...) Na dimensão propriamente imaginária, a existência é significação. As significações podem ser *demarcadas*, mas não determinadas. (...) Elas não são nem “distintas” nem “definidas”. (...) Na linguagem, a dimensão conjuntista-identitária corresponde ao que denomino *código*. (...) A dimensão propriamente imaginária se manifesta através do que denomino *língua*. (...) Assim, em um certo contexto, frases como: “Em todo triângulo, a soma dos ângulos é igual a dois ângulos retos”, pertencem ao *código*. Frases do tipo: “Na noite do Absoluto, todas as vacas são negras” (...) pertencem à *língua*. A distinção entre o código e a língua (...) não é, evidentemente, uma distinção de substância, mas de utilização e operação. (CASTORIADIS, 2002a, p.243-4)

Convidado 02

Se a lógica conjuntista-identitária esgotasse por completo tudo o que existe, não poderia jamais haver qualquer tipo de “ruptura”, mas tampouco autonomia. Tudo seria dedutível/produzível a partir do “já dado” (...). (CASTORIADIS, 2002b, p.435)

Porque ela só pode ser instituída como instituição de um mundo de significações (...) e, além disso, mediante a constituição de indivíduos sociais que só são tais, e só podem funcionar como tais, na media em que sua socialização informa as manifestações de sua imaginação radical, mas não a destrói. (CASTORIADIS, 2000, p.417)

**Página 98**Convidado 01

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas (...) os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante à tutela de um professor autoritário, etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de práticas de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2006b, p.284)

Convidado 02

O sujeito em questão (...) é o sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros. O Eu da autonomia, não é o Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; (...) era preciso diferenciar clara e fortemente esse conceito da velha ideia filosófica da liberdade abstrata, (...). (...) somente essa concepção da

autonomia e da estrutura do sujeito torna possível e compreensível a práxis tal como a definimos. Em qualquer outra concepção esta “ação de uma liberdade sobre uma outra liberdade” permanece uma contradição nos termos, uma perpétua impossibilidade, uma miragem – ou um milagre. (CASTORIADIS, 2000, p.128-129)

## **Página 99**

### Convidado 01

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre os “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos (...). Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (...). (FOUCAULT, 1995a, p.244)

### Convidado 02

Chamamos de práxis este fazer no qual o outro os ou outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A (...) verdadeira pedagogia (...) pertencem a ela. Existe na práxis um *pro fazer*, mas esse *por fazer* é específico: é precisamente o desenvolvimento da autonomia do outro ou dos outros. (CASTORIADIS, 2000, p.94)

### Convidado 02

A Solução desse enigma é a tarefa “impossível” (...) apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de fazer surgir a autonomia. (CASTORIADIS, 1992b, p.158)

## **Página 100**

### Convidado 01

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

### Convidado 01

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

### Convidado 02

É, enfim, porque a autonomia, como a definimos, conduz diretamente ao problema político e social. (...) não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. (...) se o problema da autonomia é que o sujeito encontra em si próprio um sentido que não é o seu e que tem que transformá-lo utilizando-o; se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade (...) então a autonomia só é concebível, (...) como um problema e uma relação social. (...) o problema da autonomia remete imediatamente (...) com o problema da relação do sujeito e do outro – ou dos outros; que o outro ou os outros não aparecem como obstáculos (...) mas como constitutivos do sujeito (...) (CASTORIADIS, 2000, p.129-130)

## **Página 101**

### Convidado 01

(...) não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém, implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; (...) Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um

outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. (FOUCAULT, 2006b, p.270-271)

#### Convidado 01

A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade. (FOUCAULT, 2006b, p.267) (...) É efetivamente uma maneira de controlá-lo e limitá-lo. (...) o abuso de poder. (...) E o bom soberano é precisamente aquele que exerce seu poder adequadamente, ou seja, exercendo ao mesmo tempo seu poder sobre si mesmo. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros. (FOUCAULT, 2006b, p.272)

#### Convidado 02

(...) nos últimos vinte anos, assistimos a um retorno aparentemente ofensivo do discurso que reivindica a ética. (CASTORIADIS, 2002c, p.239) (...) Será que é ético, (...) que a França gaste milhares de francos de seu orçamento público (e se fosse privado, a questão seria a mesma) com uma única procriação assistida, quando conhecemos muito bem o estado lamentável dos recursos sanitários e médicos elementares, ou mesmo de alimentação nos países onde vivem cinco sextos da população mundial? Será que o desejo do senhor e da senhora Dupont de ter o “seu” filho (mesmo que seja “seu” em 50%) pesa eticamente mais do que a sobrevivência de dezenas de crianças dos países pobres que poderia ser garantida com essas somas? (CASTORIADIS, 2002c, p.244)

### **Página 102**

#### Convidado 01

Por “moral”, entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos (...). (...) entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta. (...) a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código. (FOUCAULT, 2003b, p.26-27)

#### Convidado 02

Nenhuma regra abstrata, nenhum mandamento universal (...) pode nos livrar da carga e da responsabilidade de nosso agir. (...) este agir está sempre necessariamente situado no particular, não no universal (...). (...) toda regra ética só pode ser aplicada em circunstâncias particulares (...). (CASTORIADIS, 2002c, p.246) (...) uma ética da autonomia, que só pode estar articulada com uma política da autonomia. (...) Precisamos, pois, de instituições da autonomia, de instituições que deem a cada um uma autonomia efetiva enquanto membro da coletividade e que lhe permita desenvolver a sua autonomia individual. (CASTORIADIS, 2002c, p.254)

### **Página 103**

#### Convidado 01

Certamente, se considerarmos a história do cuidado de si no pensamento grego, a relação com a política é evidente. (...) dentro dessa perspectiva, o cuidado de si aparece como uma condição pedagógica, ética e também ontológica para a constituição do bom governante. Constituir-se como sujeito que governa implica que se tenha constituído como sujeito que cuida de si. (FOUCAULT, 2006b, p.278) (...) Acredito que esse é efetivamente o ponto de articulação entre a preocupação ética e a luta política pelo respeito dos direitos, entre a reflexão crítica contra as técnicas abusivas de governo e a investigação ética que permite instituir a liberdade individual. (FOUCAULT, 2006b, p.285)

#### Convidado 01

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral. Nem tampouco a constituição

do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, (...) ou sem “práticas de si” que as apóiem. (FOUCAULT, 2003b, p.28)

#### Convidado 01

(...) a ênfase dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser. (FOUCAULT, 2003b, p.30)

#### **Página 104**

#### Convidado 02

Não simples atualização das faculdades do indivíduo (...) mas atualização (...) como autotransformação, é uma *atividade prático-poiética*. (CASTORIADIS, 1997, p.52)

#### Convidado 01

Ora, essa ideia de desaprendizagem (...) assume, muito naturalmente, a feição de um desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio. Desbaste, inicialmente, de tudo o que ocorreu na primeira infância. (FOUCAULT, 2004, p.117) (...) É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância. (FOUCAULT, 2004, p.166)

#### Convidado 02

(...) não se pode tratar dentro dessa relação também de eliminação total do discurso do outro – não somente por ser uma tarefa interminável, mas porque o outro está sempre presente na atividade que o “elimina”. (CASTORIADIS, 2000, p.129) (...) é o da psicose paranóica. O paranóico criou, de uma vez por todas, seu próprio sistema interpretativo, absolutamente rígido e totalmente abrangente, e nada pode jamais penetrar em seu mundo sem ser transformado de acordo com as regras desse sistema. (CASTORIADIS, 2002a, p.250)

#### **Página 105**

#### Convidado 01

Houve toda uma tendência a exercer, a difundir, a desenvolver a prática de si, (...) a constituí-la como um certo modo de relação entre indivíduos, dela fazendo uma espécie de princípio (...) de formação, de desenvolvimento, de estabelecimento de uma relação do indivíduo consigo mesmo, cujo ponto de apoio, cujo elemento de mediação será encontrado em outro, outro que não é necessariamente um filósofo de profissão (...). Em outras palavras (...) a prática de si vem vincular-se à prática social ou, se quisermos, a constituição de uma relação de si para consigo mesmo vem manifestadamente atrelar-se às relações de si com o Outro. (FOUCAULT, 2004, p.191-192)

#### Convidado 01

É que, através desse desenvolvimento da prática de si, através do fato de que a prática de si torna-se assim uma espécie de relação social (...) desenvolve-se, creio, algo muito novo e importante, que é uma nova ética, não tanto da linguagem ou do discurso em geral, mas da relação verbal com o Outro. E é essa nova ética da relação verbal com o outro que está designada na noção fundamental de *parrhesía*. A *parrhesía*, traduzida em geral por “franqueza”, é uma regra de jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter para com o outro na prática da direção de consciência. (FOUCAULT, 2004, p.202)

**Página 106**Convidado 01

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

Convidado 01

Ideias fundamentadas na bibliografia pesquisada.

Convidado 02

Isto só é possível pela instauração de um regime verdadeiramente – e não apenas em palavras – democrático. Em um regime assim, participo efetivamente na instauração das leis sob as quais eu vivo. Participo plenamente delas, não por intermédio de “representantes” ou dos referendos sobre questões cujo teor e finalidade não me foi permitido conhecer, e sim com conhecimento de causa, de modo que eu possa reconhecer nas leis minhas próprias leis, mesmo quando não estiver de acordo com seu conteúdo, porque tive a possibilidade efetiva de participar na formação da opinião comum. (CASTORIADIS, 2002c, p.254)

**Página 107**Convidado 01

(...) mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. (FOUCAULT, 2006d, p.295)

Convidado 02

Uma tal autonomia, seja no plano seja no plano individual, seja no plano coletivo, não nos dá, evidentemente, uma resposta automática para todas as questões colocadas pela existência humana; teremos sempre que fazer nossa vida nas condições trágicas que a caracterizam, (...). (...) porque podemos, na maioria das vezes, retornar sobre nós mesmos, individualmente ou coletivamente, refletir sobre nossos atos, retomá-los, corrigi-los, repará-los. (CASTORIADIS, 2002c, p.254)

Convidado 01

De forma alguma faço isso para dizer: “Infelizmente, esquecemos o cuidado de si; pois bem, o cuidado de si é a chave para tudo”. (...) O que, entretanto, não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas seria preciso então enfatizar que essa coisa é nova. (FOUCAULT, 2006b, p.295)

## Referências Bibliográficas

- ALFONSO-GOLDFARB, A. M. *Da Alquimia à Química*. São Paulo, SP: Landy Editora, 2001.
- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a Crítica do Sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- BALDINO, R. R. *A Pesquisa em Educação Matemática como produção de Significados Alternativos*. Artigo apresentado na Mesa Redonda II – A Urgência da Pesquisa em Educação Matemática do II Simpósio de Pesquisa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Letras e Artes da UNESP, realizado de 5 a 8 de agosto de 1991 em Águas de São Pedro, SP.
- BEY, H. *T.A.Z.: zona autônoma temporária*. Tradução: Renato Rezende. – São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2ª edição, 2004.
- BIGNOTTO, N. *As Fronteiras da Ética: Maquiavel*. In NOVAES, A. (Org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANCO, G. C. *As Lutas pela Autonomia em Michel Foucault*. In RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CALVINO, I. *Se Um Viajante Numa Noite de Inverno*. Tradução: Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras. 2ª Edição. 2ª Reimpressão. 2006.
- CASTORIADIS, C., COHN-BENDIT, D. *Da Ecologia à Autonomia*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. – São Paulo: Editora Brasiliense. 1981.
- CASTORIADIS, C. *A Criação Histórica e a Instituição da Sociedade*. In: CASTORIADIS, C. et. al. *A Criação Histórica*. – Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Psicanálise e Política*. In: CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. Tradução: Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992b.
- \_\_\_\_\_. *Epileômenos a uma Teoria da Alma que se Pôde Apresentar como Ciência*. In: CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto I*. Tradução: Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Tradução: Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª edição, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O Imaginário: A Criação no Domínio Social-Histórico*. In: CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto II: domínios do homem*. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002a.



CASTORIADIS, C. *A Lógica dos Magmas e a Questão da Autonomia*. In: CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto II: domínios do homem*. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002b.

\_\_\_\_\_. *A Dissimulação da Ética*. In: CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto IV: a ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcelos. – São Paulo: Paz e terra, 2002c.

CASTRO, E. *Leituras da Modernidade Educativa. Disciplina, Biopolítica, Ética*. Tradução: Angélica Borges e José Gonçalves Gondra. In: GONDRA, J., KOHAN, W. (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHAUÍ, M. *A Química ou a Morte sem Redenção da Alquimia*. In: ALFONSO-GOLDFARB, A. M. *Da Alquimia à Química*. São Paulo, SP: Landy Editora, 2001.

DEACON, R., PARKER, B. *Educação como Sujeição e como Recusa*. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2002.

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y Otros Textos Afines*. Trad. Mercedes Allendesalazar. Barcelona - Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1990.

\_\_\_\_\_. *O Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Porto Carrero. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho*. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Porto Carrero. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche, a Genealogia e a História*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org./Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2001a.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Medicina Social*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org./Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e o Poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org. e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 16ª edição, 2001c.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 14ª edição, 2001d.

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 3ª tiragem, 2002.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 7ª edição, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Estratégia, Poder-Saber; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta*. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003b.

\_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do Sujeito*; edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana por Frédéric Gros. Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Uma Estética da Existência*. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª edição, 2006a.

\_\_\_\_\_. *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª edição, 2006b.

\_\_\_\_\_. *A Escrita de Si*. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª edição, 2006c.

\_\_\_\_\_. *Verdade, Poder e Si mesmo*. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª edição, 2006d.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 33ª edição, 2007.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977 – 1978)*. Tradução: Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GROS, F. *A Parrhesia em Foucault*. In: GROS, F. (Org.) *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução: Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Situação do Curso*. In: FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Tradução: Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail – São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

GROS, F. *O Cuidado de Si em Michel Foucault*. Trad. Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. In: RAGO, M., VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GULAR, F. *Para não Dizer o Dizível*. In: *Catálogo da exposição "Clarice Lispector: a hora da estrela"*, São Paulo: Museu da língua Portuguesa, 2007.

LARROSA, J. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Tomaz Tadeu da Silva. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a Educação*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

LEBRUM, G. *O Foucault: o poder é positivo*. Entrevista a Renato Janine Ribeiro, publicada no Jornal Folha de São Paulo de 14 de abril de 1985.

LINS, R. C. *Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática*. In: BICUDO, M. A. V. ; BORBA, M. C. *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2ª edição revisada, 2005.

NOVAES, A. *O Risco da Ilusão*. In NOVAES, A. (Org) *O Averso da Liberdade*. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PETERS, M. A., BESLEY, T. (Orgs.) *Por que Foucault? : Novas Diretrizes para a Pesquisa Educacional*. Tradução: Vinícius Figueira Duarte – Porto Alegre: Artmed, 2008.

RATTO, A. L. S. *Livros de Ocorrência: Disciplina, Normalização e Subjetivação*, Porto Alegre, 2004. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REALE, G., ANTISERI, D., *História da Filosofia: do Humanismo a Kant. (Vol. II)* São Paulo: Paulus, 1990.

REVEL, J. *Nas Origens do Biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade*. Trad. Berta Mourad. In: GONDRA, J., KOHAN, W. (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROTA, S. K. *Alquimia*. Madrid: Ediciones Del Prado, 1996.

SCHULER, F. L. *Criação Histórica e Autonomia*. In: CASTORIADIS, C. *A Criação Histórica: O Projeto da Autonomia*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca e Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1991.

SILVA, T. T. (Org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, A. C. C., Linardi, P. R, Baldino, R. R. *Posição política é questão de gosto*. GPA, UNESP, Rio Claro; (mimeo, submetido para publicação ao Grupo

Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados da UFRGS), 2000.

VARGAS, M. *A Origem da Alquimia: uma conjectura*. In: ALFONSO-GOLDFARB, A. M. *Da Alquimia à Química*. São Paulo, SP: Landy Editora, 2001.

VAZQUEZ, S. A., *Ética*. Tradução: João Dell' Anna; 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Coisas do Governo...* In RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.